صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثامنة والثلاثون   أكتوبر ١٩٨٦   العدد الأول

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون | أكتوبر ١٩٨٦ | العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد مدير التحرير بمقر الرابطة أما باليد أو البريد .

- **الاشتراك السنوى محليا :**
  - ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
  - ٢٠٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٥٠ قرشا للعدد الواحد .

تصدرها أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون — أكتوبر ١٩٨٦ — العدد الأول

فى هذا العدد

كلمة المحرر : صفحة

الديمقراطية فى التعليم وعلاقتها بتكافؤ الفرص ومجانية التعليم

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

اقترح علىّ بعض الزملاء من قراء « صحيفة التربية » أن أعرض لموضوع مجانية التعليم وذلك لمناسبة كثرة الحديث عنه فى هذه الأيام وما يبديه بعض الكتاب والمفكرين من وجهات نظر تختلف عن بعضها البعض برغم اتفاقهم حول وجوب الأخذ بالمبدأ الديمقراطى فى مجتمعنا .

واستجابة لذلك فسوف أحاول أن أحدد أولا المبادىء التى يستند اليها مفهوم المجانية المطلوبة فى التعليم . وفى رأيى أن وضوح المبادىء والمسلمات التى يبنى أصحاب الرأى أفكارهم على أساسها يساعد كثيرا فى تقريب وجهات النظر وازالة الاختلافات بين الآراء حول بعض النقاط المتعلقة بالموضوع طالما أن التفكير يكون موضوعيا وغير متأثر بعوامل ذاتية أخرى .

ومن أولى المسلمات التى نبدأ بها حديثنا أن مجتمعنا بحكم تراثه الثقافى والدينى وتاريخ نضاله قد ارتضى الديمقراطية أسلوبا لحياته وتنظيم علاقاته الاجتماعية .

وأننا نسعى ونجاهد أو يجب أن نفعل ذلك يدعم أركان هذه الديمقراطية وتعميقها كأسلوب فى حياتنا وفى مؤسساتنا الاجتماعية والتعليمية والثقافية والسياسية .

ومن الملاحظ أن مفهوم الديمقراطية كثيرا ما يساء تأويله أوتطبيقه وعلى سبيل المثال فان بعض الدول التى تمعن فى تطبيق النظم الديكتاتورية تطلق على نفسها صفة الديمقراطية .

لذلك يجب أن نحدد منذ البداية أن الديمقراطية التى نتحدث عنها تقوم على أسس معينة نوجزها باختصار فيما يلى :

١ ــ الايمان بقيمة كل فرد فى المجتمع كانســـان له حقوقه بغض النظر عن مولده أو وضعه الاجتماعى والاقتصادى أو جنسه أو دينه الخ .

٢ ــ أن الاعتراف بقيمة وأهميـــة كل فرد فى المجتمع لا يعنى أن جميع أفراد المجتمع متساوون من حيث امكاناتهم الطبيعية التى وهبها الله لكل منهم،بل انها تدرك فى الوقت نفسه أن هناك فروقا فردية طبيعية بين الأفراد كالفروق التى بين الأفراد فى القـــدرات والاســـــتعدادات والمواهب الخ .

٣ ــ أن الفرد هو وحدة من وحدات المجتمع فلا يوجد مجتمع بدون أفراد كما أنه لا يوجد فرد انسان بدون مجتمع ينتمى اليه ــ فالمجتمع الذى نتحدث عنه يتكون من الأفراد وصالح هذا المجتمع يعنى صـــالح أفراده كما أن صالح الأفراد يعنى صالح المجتمع ككل . ولكى نتجنب أى تعارض بين صالح الفرد وصالح المجتمع يجب العمل على التوفيق بينهما بالأسلوب العلمى الذى يقـــوم على عدم التحيز أو المحـــاباة أو التحامل أو الهوى بل يقوم على الموضوعية والأحكام السليمة ، وهكذا لا مجال فى الديمقراطية للتضحية بالفرد فى سبيل الجماعة أو ترك الفرد يعبث لتحقيق صالحه على حساب المجموع .

هذه هى الأسس التى يقوم عليها المبدأ الديمقراطى وهى تعنى كما نرى أن الأفراد يولدون ولهم حقوق متساوية وعليهم واجبات متساوية تجاه المجتمع ، كما أن لهم فرصا متكافئة (وليست متساوية) فى حياتهم نقول متكافئة لأنهـــا تتكافأ والفروق الفردية التى أشرنا اليهـــا والتى يستحيل معها أن تكون الفرص المتاحة لجميع الأفراد متســـاوية وعلى سبيل المثال فان الطفل الذى يولد فى المجتمع الديمقراطى تكون له امكانية تحقيق أى هدف مشروع فى حياته أو الوصول الى أى منصب مادامت استعداداته الطبيعيـــة تؤهله لتحقيـــق هدفه على أن يعمل ويجتهد فى سبيل الوصول الى هذا الهدف وعلى المجتمع الديمقراطى أن يهيىء الفرص الكافية لجميع أفراده لاعداد أنفسهم كل وفق استعداداته وطبيعته لكى يحقق الأهداف التى يستطيع بحكم هذه الاستعدادات أن يحققها .

هذه خلاصة مركزة للأسس التى تقوم عليها الديمقراطية بعامة ويمكن تطبقها فى شتى مجالات الحياة مثل نظام الحكم والاقتصاد والقضاء والتعليم والسياسة أو العلاقات الاجتماعية والحياة الأسرية الخ .

وهناك مسلمة ثانية وهى أن التعليم فى المجتمع الديمقراطى هو الوسيلة التى تستخدم لتنمية وصقل قدرات الأفراد ومواهبهم الطبيعية واستعدادتهم كما أن التعليم هو الوسيلة التى تستخدم للكشف عن هذه القدرات والاستعدادات والتعريف بها لكى يدرك كل فرد امكاناته الطبيعية وكى يقوم المعلمون والآباء بتوجيه الفرد فى تعليمه وحياته العملية بعامة الى ما يتفق وهذه الامكانات حتى يحقق أقصى وأفضل ما تؤهله له هذه الامكانات الطبيعية . ان كل طفل يولد فى المجتمع الديمقراطى تكون أمامه على سبيل المثال فرصة متكافئة مع الفرص التى أمام الآخرين فى أن يصبح اذا شاء فنانا عظيما أى أن هذه الفرصة المتكافئة تتوقف على ما لديه من استعداد وموهبة طبيعية كما تتوقف على ما يجب أن يتيحه له المجتمع من فرص تعليمية لصقل هذه المواهب ان وجدت واعداده لكى يتبوأ مكانة الفنان العظيم .

وبالاضافة الى ما سبق فان من المسلم به كذلك أن التعليم هو الوسيلة التى يمكن عن طريقها تحقيق أهداف المجتمع فيما يتعلق بتوجيه نمو أفراده فى النواحى العقلية والوجدانية والسلوكية والروحية والقيمية فى الاتجاهات التى يرى أنها تحفظ كيانه وتنمى ثقافته وتضمن تقدمه ورفاهيته . فالتعليم اذن ضرورة فى العصر الحديث وبقدر ما ينال منه الشعب يكون تحقيق آماله وأهدافه . ومن هنا فان التعليم يجب أن يكون الزاميا لكل فرد فيتلقى منه حدا أدنى مناسبا ويتوقف هذا الحد الأدنى بطبيعة الحال على ما لدى المجتمع من امكانات بشرية ومالية كما يتوقف على مدى ايمان المجتمع بأهمية التعليم وأهمية الدور الذى يقوم به فى تنمية المجتمع الديمقراطى .

والخلاصة أن ديمقراطية التعليم تعنى الأخذ بعدد من الأسس التى نوجزها فيما يلى :

١ ــ أن تتاح الفرصة لكل طفل لكى يحصل على حد أدنى من التعليم فى السن الملائمة ولعدد من السنوات يتناسب وقدرة المجتمع وظروف تطوره وتقدمه .

٢ ــ أن يكون هذا الحد الأدنى من التعليم الزاميا لكل طفل تحقيقا لصالح الفرد من جهة وصالح المجتمع من جهة أخرى .

٣ ــ أن ديمقراطية التعليم لاتعنى مجرد تعميم التعليم الالزامى السابق الاشارة اليه ولكنها تعنى أيضا أن يقدم لهؤلاء الأطفال المناهج التعليمية التى تتناسب وقدرتهم واستعداداتهم . فهناك الطفل المعوق وبطىء التعلم والموهوب والمتوسط كما أن البيئات المختلفة تحمل فى ثناياها ما يثير الاهتمامات والميول المختلفة لدى الأطفال والمهم أن مرحلة التعليم الالزامى يجب أن تكون مرحلة لتكوين الأسس التى تبنى عليها المواطنة السليمة من حيث الاستعدادات والمواهب وتنميتها وتكوين القيم والمهارات العملية والعقلية والسلوكيات والمعارف والاتجاهات والتذوقات وبناء الأجسام السليمة وكل الخصائص التى تهدف الى تكوينها لدى كل مواطن

٤ ــ يجب أن يشمل التعليم الالزامى فى المجتمع الديمقراطى عمليات التوجيه التعليمى والارشاد النفسى لتحقيق المبادىء المشار اليها سابقا ويتطلب ذلك بطبيعة الحال أن تكون هناك المقاييس والمعايير الموضوعية التى تساعد فى عمليات التوجيه والارشاد وتمكننا من التعرف على ما لدى الأفراد من امكانات واستعدادت .

٥ ــ يجب أن يستمر التعليم الالزامى عددا من السنين بقدر ما يستطيع المجتمع توفيره لأطفاله ــ على أن التعليم يجب ألا يتوقف فى المجتمع بل يجب أن توفر وسائل التعليم والتعلم مدى الحياة لمن يتوقف تعليمه المدرسى عند حد الالزام أو عند أى مستوى آخر .

ان الزام جميع الأطفال فى سن معينة بتلقى نوعا من التعليم الاجبارى حرصا على صالح الفرد وصالح المجتمع يتطلب منطقيا أن يكون هذا التعليم مجانيا حتى لا تكون تكلفة التعليم عائقا أمام أى فرد من

الذهاب الى المدرسة الالزامية • بل ان الأمر يتطلب أيضا تيسير وصول التلاميذ الى المدرسة وعودتهم منها الى المنزل ان كانت المدرسة مثلا فى مكان يخدم عددا من القرى المتباعدة عن بعضها ويصعب على الأطفال أو آبائهم تدبير وسائل المواصلات اللازمة والمنطق نفسه ينطبق أيضا على الكتب والأدوات المدرسية فى التعليم الالزامى كما ينطبق على الحالات التى تستدعى تقديم وجبة للأطفال أثناء اليوم المدسى •

هذا فيما يتعلق بالتعليم الالزامى وفى مصر مدته تسع سنوات حتى نهاية المحلة الاعدادية للأطفال الذين يتمونه فى سهولة بدون تعثر • أما فى المرحلة الثانوية بنوعياتها المختلفة وفى التعليم العالى والجامعى فان التعليم فيها ليس الزاميا غير أن الدستور المصرى قد نص على مجانية التعليم فى جميع مراحله •

ولذلك نرى أن أجهزة التخطيط أو ما يقوم مقامها تحاول أن تحاول أن تحدد الأعداد التى تحتاجها البلاد فى كل نوعية من نوعيات التعليم فى المراحل التى تلى التعليم الأساسى على أن يكون التعليم فى هذه المدارس والمعاهد والجامعات مجانيا أيضا لأنه يعد الأعداد التى تحتاجها مرافق البلاد من العمالة الماهرة أو المهنيين أو الاخصائيين فى المستويات المختلفة • وهنا لا يرى أحد أى شائبة فى أن تحدد وزارة التربية والتعليم عدد الذين يقبلون بالمدارس الثانوية العامة أو الثانوية الفنية فى كل عام وأن تخطط مثلا لكى يكون عدد التلاميذ فى المدارس الثانوية العامة ثلث عدد التلاميذ فى التعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى • على أن تكون الأولوية فى القبول على أساس موضوعى هو درجات الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية •

ليس هناك أى صوت يعترض على هذا • ولكن أن يذهب الطلاب الذين يريدون أن يتلقوا التعليم الثانوى العام مثلا ممن لم يصبهم الدور؟ كثير من هؤلاء يذهبون الى المدارس الخاصة بمصروفات (أى بدون مجانية) ولا يعترض أحد على ذلك •

هذا ما يحدث فى التعليم الثانوى والشىء نفسه تقريبا يحدث فى

التعليم العالى حيث تحدد الجامعات والمعاهد العليا عدد الطلاب الذين يقبلون بها ويضطر من لم يلتحق بالتعليم العالى اما الى الاكتفاء بالتعليم الثانوى أو الالتحاق باحدى الجامعات العربية أو الأجنبية متحملا نفقات تعليمه بالكامل أو الى اعادة الدراسة الثانوية (مع دفع مصروفات تعليمه) الخ .. ولا أحد أيضا يعترض على هذا الوضع .

أما الطلاب الذين تلتحقون للدراسة بالجامعات على أساس تفوقهم النسبى فى امتحانات الثانوية ثم يتضح أنهم فشلوا فى دراستهم بالجامعة حيث يتكرر رسوبهم فهؤلاء لا يمكن اعتبارهم من ذوى الاستعدادات أو المواهب التى تؤهلهم للدراسة الجامعية بدليل فشلهم المتكرر . فهل من الديمقراطية الاصرار على بقائهم للدراسة مجانا طوال مدة التحاقهم بالجامعة . ان بعض هؤلاء الطلاب يهملون لسبب أو آخر ويتراخون فى القيام بالدراسة الجدية وبخاصة وأنها بالمجان ولا تكلفهم شيئا وبخاصة اذا كانوا ملتحقين بعمل آخر يدر عليهم دخلا .

غير أن الدولة تتكلف الكثير كما أنهم يحرمون غيرهم باحتلال أماكن لهم فى الجامعة كان من الخير شغلها بمن هو أكثر استعدادا أو أكثر جدية فى دراسته . فهلاذا فصل هذا الطالب أو طولب بأن يدفع تكاليف دراسته بالكامل فيما رسب فيه فهل بعد ذلك خرقا لنصوص الدستور أو اعتداء على الديمقراطية .

ان بعض الجامعات يطبق فعلا مثل هذا الاجراء الذى يقضى بتحصيل بعض التكاليف فى صورة رسوم خدمات طلابية من مثل هؤلاء الطلاب ومن غيرهم وذلك دون أى احتجاج أو تذمر منهم .

فأين اذن منبع الشكوى ومثار الضجة حول مجانية التعليم — اننا نحتاج فعلا دراسة وافية حول ترشيد مجانية التعليم فى مستوياته المختلفة بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى المجتمع الديمقراطى من جهة وبما يحفظ المال العام ويقلل الاهدار من جهة أخرى .

والله ولى التوفيق

بين الفن والطبيعة

للأستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

يحتفظ الفنان التشكيلى فى قرارة نفسه وبحيويته وتلقائيته ،وبالابتعاد عن كل ما يعوق مساره ، وما يحد من حريته وانطلاقه ، وفى مقدوره أن يوجد الروابط القوية بين تركيب العمل الفنى ذاته ، معربا عن قيمته المثلى وكيانه الموحد من الوجهة الجمالية ، كما يستطيع أن يستكشف من خلال معالجته لموضوعاته حلولا معقولة للأشكال والأنماط التى يتمثلها ويعبر عنها .

ويتوقف حكمنا على عمل الفنان على مدى ما وصل اليه من تلك الحلول على مدى اقناعنا بما حققه فى اثارة خيالنا واهتمامنا بما تميز به من قدرة انفعالية بالنسبة للعلاقات المتبادلة بين العناصر التى تناولها على نحو معين وبين الأنماط التشكيلية بعضها مع البعض الآخر .

ان قيمة الفن لا تعرف الا بوساطة تجربة ذاتية مباشرة يخوضها الفنان بكل ما يملك من وعى وحس ، وبكل ما وسعه من طاقة وحيوية ، وكلما ابتعد الفنان فى عمله عن الأسلوب (الفوتوغرافى) الآلى ، مع عدم التغافل عن الناحية الفنية ، كان ذلك أدعى الى تميزه وانفراده المجرد عن التطابق والمشابهة وبالتالى فان عمله يغدو نقيا صريحا مميزا بالقوة والأصالة الابداعية .

ومن المعلوم أن الفن هو الوحدة بين الانسان والطبيعة ، وهو التعبير عن الوجود المطلق يفصح عنه نفسه من خلال تعبير الفنان الذاتى الذى ينطوى عادة على حل لمشكلة أو لقضية فنية وأن يتوافر للعمل الفنى جانب اللذة والشعور بالمتعة وعنصر الاثارة البالغة فى مرآه وأن تشيع فيه روح الحيوية والاستجابة النفسية مما يقتضى معرفة

بالايحاءات والرموز الموجودة وبالايقاع الشائق الذى يستحوذ علينا بما فيه من حركة وتوثب ، ومن ثم ينمو لدينا الانتباه القادر على التمييز الدقيق فينبعث أمامنا هذا العمل الفنى حيا بشخصيته وملامحه المميزة٠

ان الجاذبية الحسية للعمل الفنى تتوقف على مدى ما فيه من اثارة خيالية وشحنة انفعالية ٠ فالقيم الجمالية لا يمكن أن توجد الا فى العمل الفنى ذاته ، ومن الأهمية بمكان أن تتحدد دلالة العمل بالنسبة للجماهير المتذوقة المتغيرة والمستفيدة ، ومن ثم ينبغى لنا أن نحذر من آية استدلالات تعبر عن انفعالات الفنان وأحاسيسه النفسية التى تشيع فى العمل معبرا بها عن مكنون خواطره ومدخرات عواطفه ٠

ان شكل لعمل الفنى وطابعه التعبيرى وتفاصيله الخاصة تتضح ملامحها من خلال عملية الخلق من بدايتها حتى مراحلها النهائية ، التى تعتبر علامة وجوده ومناط رجائه وجوهر كيانه ، وليس الموضوع وحده هو الذى يستحوذ على انتباهنا ، بل هناك أيضا جاذبية العمل للحواس فضلا عن بنائه الشكلى ودلالته الانفعالية ومظاهره التخيلية ٠ ومن الخطأ الفاحش أن ننظر الى الفن الجميل على أنه مجرد محاكاة فجة لظاهر الطبيعة المرئية والواقع البحت ، ففى مواضع متعددة من التحليل والتقويم يتضح التعارض مع الواقع المألوف للتجربة ، فالفنان يلجأ عادة الى التحريف المقصود تحقيقا لأغراضه الابداعية ٠ ومعنى هذا أن البعد عن التقليد ومحاكاة الطبيعة سجية الفنان المبدع الذى يدخل بها عالما آخر ومعيارا جديدا من معايير القيم الفنية التشكيلية ووظيفة الفن على هذا النحو ليست المحاكاة أو النقل على الاطلاق حتى لا يكون العمل مختلطا فاقد المعنى ٠ وقد يلجأ الفنان أحيانا الى عنصر المحاكاة، ولكنها المحاكاة المشروعة ، محاكاة الجوهر والروح ، وليست محاكاة الواقع المنظور ٠

من هنا تكون وظيفة الفن ليست هى تقليد الطبيعة بالمحاكاة البسيطة ، وليست رواية الواقع المنظور على الاطلاق ، انما هى محاكاة

الجوهر والروح الداخلى ، كما أن الفن بدوره ليس تسجيلا للحوادث ، انه أعظم من ذلك بكثير لأن الفن بطبيعته أقرب الى الروح ، ويتجه الى التعبير عن المفهوم الكلى وليس الجزئى المفكك المختلط العشوائى ، وأن العمل الفنى الحقيقى هو الذى تتمثل فيه طبيعة وشخصية الفنان المبدع بحيث تؤدى أعماله الى الكشـف عن النتائج التى تصورها ويسـعى الى تحقيقهـا •

يتعاطف الفنـان بطبيعته مع عنـاصر ومواقف بعينها فعلينـا ألا نطلب منه أن يكون عمله ترديدا حرفيا للواقع المألوف ، اذ ليس هذا ما يحاول الفنان أن يفعله فالعمل الفنى لم يكن فى وقت من الأوقات مجرد نسخه معادة ، ولكنه يتفرد بطابع الفنان الحر وذاتيته المتمـيزة ، وبوسعنا أن نحتم على هذا العمل على أساس فعاليته الجمالية الكامنة ، فالعمل لا يخلق تأثيره الا اذا كان متسما بالتفرد والوحدة الكلية الكامنة، ولابد أن تكون أجزاء العمل محكمة الترابط قوية الأواصر فيما بينهـا

ان النظرية الفنية التى تقوم على اقامة البناء الفنى والكيان الشكلى هى واحدة من أحدث النظريات فى عالم الفن التشكيلى ، وتعتبر فى حد ذاتها تحديا صارخا لاعتقادات وأوهام بعض البسطاء من النـاس وأفكارهم ، فهى تحاول أن تبين أن ما يعده الرأى المعتاد فنا ليس فى حقيقته فنا على الاطلاق •

الفن اما أن يكون مرآة مباشرة للحياة ، واما أن ينهل من الحيـاة ويحاول ايضاحها ، ومن ناحية أخرى فهو عالم قائم بذاته ، وهو فى الوقت نفسه ليس مكلفا بترديد الحياة أو الاقتباس منها مجـاراة واحتذاء • وقيم الفن لا يمكن أن توجد فى أى مجال آخر من مجالات التجارب الانسانية •

ان لدى كل فنان قدرات بصرية ومهارات يدوية لا تتوافر لغيره من دهماء الناس ، وهذه الصفات هى جوهر الانسان الحـاسم والأهم ،

وهى تبدو فى صورة من الرموز فى التفكير المجرد ، والتوصل الى هذا الجوهر يأتى عن طريق الاقلال الى ادنى حد مستطاع من التفصيلات والجـزئيات •

ان نظرية محاكاة الواقع وترسم معالم الطبيعة فى الفن هى أقدم النظريات أما النظرية التى تحفل بجوهر الأشكال فهى أحدث النظريات الفنية ، واذا كان الرأى العام يعد نظرية المحاكاة الحـــرفية وترديد مظاهر الطبيعة كما هى وكما ترصدها العين فنا فالنظرية التى تحفـــل بالأشكال والسطوح والمساحات تحاول أن تبين أن المحاكاة ليست فى حقيقتها فنا بمعنى الكلمة ، وتبعا لذلك ، وفى ضوء النظرية التى تقـــوم أول ما تقوم على الأشكال ولا يكون الفن لصحيح مرآة مباشرة للحياة الواقعية ، ولا يكون الفنان هنا ليس مكلفا بالتالى أن يردد طبيعـــة الحياة وصـــورة الواقـــع •

ينشأ عداء بين أشياع نظرية المحاكاة للطبيعة وأشياع النظـــرية الشكلية ، فأصحاب نظرية المحاكاة يعدون الفن الشكلى من قبيل الدجل والاستعراض الذى يرمى الى أن يصدم مشاعر الانسان من أعمـــال مبتورة ممزقة الأوصال لا ارتباط بينها ، ولا تشيع منها الجاذبية ، وتقوم فقط على تأكيد السطوح الخارجية للأشياء وعلى مجرد بعض العلاقات الشكلية الهنـــدسية •

ان قيمة العمل من خلال القيم الشكلية يتمثل أكثر ما يتمثـــل فى التنظيم الشكلى للعناصر التصويرية ، من خط وكتلة ولـــون ، ومن ثم يكون الاهتمام منصبا على ما هو كامن وفريد فى التصوير ، ومن هنا نجد الفنان الذى يلعب بالأشكال وتدور أعماله فى هذا المدار عن طريق السعى الدائب فى تحرير نفسه من مقتضـــيات الموضـــوع والتزاماته التنفيذية ، حتى لا يحول ذلك بينه وبين التعبـــير الصـــادق عن ذاته بالوسائل التصويرية الخالصة وحدها •

وفى مجتمع اليوم يأخذ البناء الشكلى فى العمل الفنى مكانة خاصة، وازدادت أهميته فى كثير من الأوساط الفنية حتى انتهى الأمر الى أن يوجه الفنان جل عنايته الى تكييف البيئات الشكلية التى تطورت على أيدى الكثيرين تطورا ملحوظا وتجريدا وانتزاعا من الواقع المألوف . ولجأ الفنان الى تجزيىء الوحدة وتقسيم الأجسام الى أجزاء متناثرة تلوح فى عدة أشكال متباينة قوامها الزوايا والمسطحات واختيار الألوان التى يمزجها فى عدة أشكال متباينة قوامها الزوايا والمسطحات واختيار الألوان التى يمزجها الفنان بطريقته الخاصة بعيدا عن أى تقليد أو أية مشابهة مع نظائرها فى الحياة ، ومن ثم فقد احتل التصميم الهندسى مكانته من خلال هذا الأسلوب الذى يتميز تميزا كاملا فى صميمه ، وبجذب الأعين والأذواق بأسرها ، دون أن يتحلى بأية علاقة بالواقع المألوف ، فهو يقوم أول ما يقوم غلى مجرد تشكيلات منوعة من الخطوط والأقواس وغيرها من الأشكال الهندسية المنتظمة وغير المنتظمة فى تناسق بديع يسمو بالأشكال الفنية الى ذروة الاتقان .

الفن الشكلى الذى يقوم على الاحتفال بالشكل المؤلف والهيئات الابتكارية ينبذ أى لون من ألوان المجاراة والمحاكاة الفجة لصالح عمليات الخلق والابداع .

وهو يقابل المحاكاة للطبيعة فى صورها المادية السطحية بعداء شديد وانكار بالغ وازدراء كامل على حين يعتبر الفنان الذى يلجأ الى أسلوب المحاكاة وتسجيل صور الحياة الواقعية بكل دقائقها وصورها شخصية مفسدة للخلق والتذوق الجمالى ، وليس على مستوى الاجادة أو العبقرية .

وفى ضوء هذا الاتجاه يمكننا القول بأن الفن فى ظل الأشكال غيره فى ظل التقليد والمحاكاة السطحية ، وأن أنصار الشكل لا يرون أن الفن الحديث الذى يحتفل بالشكل تربيف للفن ، وطمس لمعالمه ، فالفن مظهر من مظاهر الانفعال الذى يعبر عنه الفنان بأسلوب يقوم على الخط

والمساحة والحركة والعلاقة والرمز واللون يخرجها فى وحدة ضامة شاملة الى حيز الموضوعية بطريقة واعية عميقة جذابة تحرر الفن من قيوده وآغلاله بعد التعبير عنه فى شكله النهائى •

يقتضى الخلق الفنى ايجاد عنصر التوازن بين مطالب انفعال الفنان من جهة والطابع التعبيرى الكامن للموضوع من جهة ثانية ، فما شعر به الفنان هو الذى يغرى الى حد بعيد ان كان سيقبل الموضوع ويضع أدواته جانبا ولكن ما شعر به أن يفرض تماما طابعه على الموضوع اذ أن العمل يمكن أن يكون مجرد نسخة من الانفعال السابق ، مع بذل كل ما لديه من حس يصبغه بطبيعة فـــردية • وشىء له أهميتـــه فى ذاته ، لا يكون العمل فنيا الا اذا كان الفنان يسعى فيه الى اخراج مشاعره موضوعيا وعلى نحو شامل •

ان الفنان الصادق يخاطبنا من قلبه ، فاخلاصه يضفى قدرا كبيرا من الحماسة على عمله ، وهذا العمل الفنى يتضمن فى حد ذاته قدرة تعبيرية انفعالية عميقة وهى العنصر الرئيسى الفعال والهـــام فى الفن الذى يصبح بمعناه الواسع نشاطا بشريا يتم أداؤه بكل براعة ويهدف الى عرض محدد بعينه • ولفظ الفن يميز الطريقة التى ظهرت بهـــا هذه الموضوعات الى حيز الوجود ولم يكن حدوثها بمحض الصدفة بل هو ناتج من جهد مترو غير عادى ، ومن خلال تأمل هذا الأداء نلمس مظاهر الجاذبية القوية التى تشدنا اليه وتدنينا منه • وتلك هى المزايا التى تجعل من العمل انجازا فنيا نموذجيا يستحوذ على حبنا ويستولى على مشاعرنا كما يؤكد قيمته العليا •

سيكلوجية تعلم واكتساب الأفكار الكلية والمفاهيم العامة

(تكامل المعلومات ومنهج جديد جدير بالدراسة

د. حمدى محروس أحمد محمد
مدرس علم النفس ـ كلية التربية
جـامعة الأزهـر

الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة فى مجال التعلم أو عـلم النفس التعليمى بعامة كثيرة ومتعـددة ، مما يفرض على المهتمين أو المشتغلين فى هذا المجال الانتقاء من بين هذه الموضـوعات . وتأتى موضوعات مثل : اكتساب المعرفة acquisition of Knowledge اكتساب الفكرة والاحتفاظ بها فى الذاكرة idea acquisition and retenntion المعنى meaning ، والفهم العام comprehension على قمة قائمة الموضوعات الجديرة بالدراسة والبحث فى هذا المجال ، لما لها من أهمية بالغة فى مجال التعلم واكتساب المعلومات بخاصة .

ان معظم ما نتعلمه يأتى فى المقا م الأول عن طريق الفهم العام لما نقرأه أو نسمعه فى المنزل أو فى المدرسة ، ولذلك فان موضوع اكتساب الأفكار والمفاهيم العامة من الموضوعات التى تعتبر على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للتلاميذ والطلاب فى مراحل العمر المختلفـة ، وفى المراحل التعليمية المختلفة ، وفى المجالات والتخصصات المختلفة أيضا . فمثلا ـ طلاب شعبة الرياضيات يحتاجون فى دراستهم الى الفهم العام لفهم الرموز والمعادلات الرياضية والعلاقات القائمة بينهما . وطـلاب قسم اللغات الأجنبية يحتاجون الى هذه العملية العقلية فى دراستهم لكل من الترجمة الفورية ، وقراءة القصص ، والمقالات الأدبية ، والاستماع الى الجمل والعبارات اللغوية . وقياسا على ذلك نجد أن الطلاب بعامة يحتاجون الى عملية الفهم العام واكتساب الأفكار عند القـراءة أو

الاستماع كل فى تخصصه أو مجال دراسته • وعندما يستخلص الطلاب الأفكار ، ويحققون الفهم العام بطريقة صحيحة ، يصبح لما تعلمـوه معنى يبقى فى الذاكرة أطول فترة ممكنة ، وينعكس ذلك على أد ئهم فى المدرسة او الحياة العامة •

ويرى كاتب هذا المقال أن ندرة الأبحاث والدراسات التى أجريت فى مجال اكتساب الأفكار ، وتكوين المعنى ، والفهم العام ، الى جانب أهمية هذا المجال بالنسبة للتعلم بخاصة باعثـا له عـلى كتـابة هذا المقال لالقاء الضوء على موضوعات للبحث والدراسة تعتـبر من أهم الموضوعات فى مجال التعلم فى الوقت الحاضر • لأن المحصلة النهائية للتعلم فى أى ميدان من ميادين التعلم المتعددة هو احراز الفهم العام ، والمعنى العام ، الذى يبقى فى الذاكرة ، ويترجم الى نشاطات والى سلوك بعد ذلك •

طبيعـة الفهـم العـام :

اذا حاولنا تعريف طبيعة الفهم العام فى مجال التعليم اللفظى مثلا ـ فهو عملية ادراك المعنى الناتج م نالكلمات ، أو الجمل المقروءة ، أو المسموعة فعملية الفهم تبدأ بادراك شيىء معين perception of object أو بسماع صوت معين ، وتتطلب هذه العملية معلومات عن الخصائص المميزة للكلمات ، والجمل ، والروابط والعلاقات بينهما • ولذلك فهـى عملية عقلية معقدة complex process توصف بأنها أكثر عقلانية من كونها ادراكية (« جورمان » Gorman- ، ١٩٧٤) •

وتتضمن عملية الفهم العام خاصة فى مجال التعلـم اللفظى (قراءة أو سماع كلمات أو جمل) مستويان هما : المستوى اللغـوى (نحوى) grammatical والذى يتعلق بالنصوص والكلمات ذاتها ، والمستوى النفسى psychological ويتعلق بما يحدث داخل الفـرد نفسه وهو الفرد الذى يقوم بالقراءة أو بالاستماع للكلمات أو الجمل

اللفظية • وهذان المستويان يرتبطان ببعضهما البعض ، ويكونان توازنا فيما بينهما لكى يتحقق الفهم لعام ، كالآتى :

لغوى (نحوى) ــــــ كلمات ــــ جمل ــــ نصوص
نفس (ذاتى) ــــــ معنى ــــ علاقات ــــ تنظيمات

والحقيقة أن هناك تباينا بين العبارا ت، والكلمات المحسوسة أو ذات الطابع الحاسى أو العيانى ، مثل : كرسى ، برتقالة ، قطة ، ••• الخ ، وبين الكلمات ذات الطابع المجرد ، مثل : تنظيمات ، قواعــد ، أسس ، مبادىء ، ••• الخ • وهذا التباين يظهر فى عملية اكتســـاب الأفكار ، وعملية الفهم العام • والحقيقة أن الألفاظ والعبارات المحسوسة فى مقابل الألفاظ والعبارات المجردة ، تعتبر من الأمور غاية الأهميــة فى التعلم ، فالعبارات والكلمات من النوع الأول لها قدرة على احيــاء الصور الذهنية للأشياء ، والنوع الثانى يزيد من غمــوض المعنى ، والفهم العام (« آندرسون » Anderson ، ١٩٧٤) •

ومع أن الدراسات والأبحاث السابقة فى هذا المجال لم تشر نتائجها الى اتفاق بين الباحثين ، فأبحاث كل من « ييلى » ، و « بافيـــو » Yuille and Paivio ١٩٦٩ ، « مونتاجو » ، و « كارتر » ، ١٩٧٣ و « بافيو » ، ١٩٦٩ ، أثبتت أن الألفاظ والعبارات التى لها صـــفة المحسوسية ، تسهل عملية التعلم ، والفهم العام ، وتكـــوين المعنى بصفة عامة ، وعلى العكس من ذلك ، دلت نتائج كل من « ليفين » ١٩٧٢ ، « آندرسون » ، ١٩٧٢ ، « كيرنو » Currnow ، ١٩٦٩ ، و « بيرسون » Pear- son ، ٩٦٩ ، أن عملية التعلم لم تتحسن بطريقة ملموسة عند الأطفال، عند موازنتهم النتائج النهائية لأبحاثهم ودراستهم•

نبــذة تاريخيــة :

تمتد جذور البحــث فى التعلــــم اللفظى ــ تاريخيـــا ــ الى

« ابينجهاوس » Ebbinghaus عام ١٨٨٥ ، فهو يعتبر ــ حقيقة ــ الأب الشرعى لبحوث التعلم اللفظى ، لما قدمه من مساهمات ملموسة فى أسس ومبادىء ، وطرق البحث المنهجى فى هذا المجال ، فى شكل : تعلم أزواج ترابطية للكلمات paired — association learning — ، التعلم المتسلسل (التتابعى) serial learnning ، التذكر remem- bering ، النسيان forgeting ، التداعى الحر Free recall التعرف recognition (« كينتش » Kintsch ، ١٩٧٠) .

ودراسة الفهم العام وتكوين الأفكار من الكلمات والجمل المقرؤة أو المسموعة ، سار على النهج الذى اتبعه « ابينجهاوس » ، بالاضافة الى أن بعض الباحثين مثل « سنجر » ، و « روديل » Ruddell Einger and ١٩٧٠ ، وضعوا نموذجا يسمى النمــوذج الوظيفى لعملية الفهم العام ، وهذا النموذج الذى يقول به الآن علماء علم النفس المعرفى ، أى نموذج التعلم والذاكرة لدراسة عملية الفهم لعام .

وعلى ذلك فان ما تم من دراسات وأبحاث فى هذا المجال بالاضافة الى الأبحاث والدراسات التى قام بها علماء علم نفس اللغة psycholinguistics لدراسة التعلم اللغوى ، والذاكــرة ، والمعنى ، والفهم العام ، كانت تأخذ بنظرية طبع المعرفة copy theory of knowledge فى الذاكرة ، وغاية هذه النظرية أن ما تم تعلمـــه ،وما يتـــم تذكره واسترجاعه بعد ذلك هو الشىء نفسه ، وأن العــلاقة بين المدخــلات inputs والذاكرة memory (وما يخزن فى الذاكرة) هى علاقة أحادية (واحد الى واحد) one to one re- lationship ، ولعل ذلك يتم بطريقة مثالية فى التجارب المعملية (فى المعمل) ، اذ يحـــرص الأفراد على الاحتفاظ بالمعلومات (أو التعليمات) التى قدمت اليهــم على شكل مثيرات (ألفاظ ، جمل ، عبارات ، ... الخ) ، واستدعائها بنفس الشكل الذى تم عرضه عليهم قبل التجربة (أى أن الفرد يطبع هذه المعلومات فى ذاكرته ويسترجعها بالشكل نفسه الذى تم له حفظه

لها عند تقديمها له ، فى علاقة أحادية one to one بين المدخلات والمخـــرجات) •

لكن الواقع أثناء التعـلم ، يظهر خـلاف ذلك ، لأن لأفراد عند اكتسابهم للأفكار ideas والمفاهيم العامة ، لا يتبعون هذه القاعدة أو ينهجون هذا المنهج ، فحينما يتم اكتساب الأفكار ، والفهم العـام ، تكون العلاقة بين المدخلات والذاكرة اللاحقة subsequent memory ليست علاقة أحادية (واحد الى واحد) ، ولكن العلاقة تكون على نحو آخر ، فهى علاقة فرع بأصله ، أو علاقة جزء ببقية الأجـزاء مجتمعة relation between subset and set (برانسفورد ، وفرانكز Bransford and Franks ، ١٩٧١) • والمتعلم فى مجال اللغة بخـاصة ، أو فى المواقف التعليمية الأخـرى بعـامة ، يستـقى معلوماته من جمل متعددة ، لكى يصل الى الفهم العام ، والمعنى العام ، ونادرا ما يتذكر الترتيب الأصلى لكلمات أو مجل بعينها •

ولكى يتضح هذا المعنى لدى القارىء ، سوف يعرض كاتب هـذا المقال دراسة قام بها كل من الباحثين « برانسفورد » ، و « فرانكز » ١٩٧١ ، أوضـحت بطريقـة تجريبيـة طريقـة دمج المعلومات وتكاملها عند تعلم الجمل لتكوين المعنى ، والأفكار الكاملة ، والفهم العام• أى أن العـلاقة بين المدخـلات وبين الـذاكرة هى عـلاقة فرع بأصله ، أو علاقة جزء ببقية الأجزاء مجتمعة ، ويتم ذلك بشـكل عام فى مجالات اكتساب اللغة الى جانب مجالات المعرفة الأخرى •

تجربة الدراسة :

تهدف هذه التجربة الى الكشف عن عملية تكوين الأفكار الـكاملة والفهـم العـام ، من خـلال دمـج وتكامل المعـلومات من الجمل المسموعة ، وفى هذه التجربة ، اتضح أن الأفراد اكتسبوا المعنى والأفكار الكاملة ، والفهم العام من سماعهم لجمل جزئية ومعان جزئية•

فقد قام الباحثان باختيار أربعة أفكار كاملة com- plete ideas كان على أفراد التجربة تعلمها ، وهذه الأفكار الكاملة هى :

(أ) الصخرة التى تدحرجت من أعلى الجبل ، حطمت الكوخ الصغير الموجود على حافة الغابة •

(ب) النسيم العليل الذى هب من البحر ، حرك هواء المساء الراكد•

(ج) القطة الخائفة من الكلب الذى ينبح ، جرت وقفزت على المنضدة •

(د) النمل الموجود فى المطبخ ، أكل الحلوى الموجودة على منضدة السفرة •

ثم قام الباحثان بتقسيم هذه الأفكار الكاملة الى أفكار جزئية وذلك عن طريق تكوين جمل أصغر تعبر كل منها عن جزء من المعنى العام وقد أعطيت الفكرة الكاملة اسم « أحاديات » One ، وكونوا بذلك أربع جمل صغيرة ، ثم تم ربط جملتين من جمل الأحادى ، وكونوا بذلك جمل أخرى أعطيت اسم « ثنائيات » Tws ، ثم تم ربط ثلاث أفكار جزئية — من بين جمل الأحادى — وكونوا بذلك مايسمى«ثلاثيات» Threes ويتضح ذلك جليا من التقسيم التالى :

الفكرة الكاملة — « رباعى »

الصخرة التى تدحرجت من أعلى الجبل حطمت الكوخ الصغير الموجود على حافة الغابة •

أفكار جزئية — « أحاديات »

١ — الصخرة تدحرجت من أعلى الجبل •
٢ — الصخرة حطمت الكوخ •
٣ — الكوخ كان صغيرا •
٤ — الكوخ يقع عند حافة الغابة •

أفكار جزئية ـ « ثنائيات »

١ ـ الصخرة التى تدحرجت من أعلى الجبل حطمت الكوخ .
٢ ـ الصخرة حطمت الكوخ الصغير .
٣ ـ الصخرة حطمت الكوخ الموجود على حافة الغابة .
٤ ـ الكوخ الصغير كان على حافة الغابة .

أفكار جزئية ـ « ثلاثيات »

١ ـ الصخرة التى تدحرجت من أعلى الجبل حطمت الكوخ الصغير .
٢ ـ الصخرة التى تدحرجت من أعلى الجبل حطمت الكوخ الموجود على حافة الغابة .

وبذلك تكون عدد ١٢ جملة : « رباعى » جملة واحدة ، «أحاديات» أربع جمل ، « ثنائيات » أربع جمل ، « ثلاثيات » ثلاث جمل . وتم تقسيم بقية الأفكار الكاملة (أرقام ب،ج،د) بالطريقة السابقة نفسها التى تم بها تقسيم الفكرة الكاملة رقم (أ) « الصخرة التى تدحرجت ... الخ .

ثم قام الباحثان باختيار نصف هذه الجمل من المستويات « أحاديات » « ثنائيات » ، « ثلاثيات » ، فقط ، وتمت قراءتها على المفحوصين ، ولم يقدم للمفحوصين المستوى الرابع من الجمل ، أى الجملة « رباعى » فى هذا الوقت من التجربة . ثم تم تطبيق اختبار تعرف على أشياء على المفحوصين أنفسهم . بعد ذلك قرأ الباحثان على المفحوصين النصف الآخر من الجمل من المستويات « أحاديات » ، « ثنائيات » ، « ثلاثيات » والتى لم تقرأ عليهم من قبل ، والتى لم يسمعها المفحوصين من قبل لأنها تعتبر جملا جديدة ، وتمت قراءة هذه الجمل فى ترتيب عشوائى . وكان على المفحوصين عند سماعهم لكل جملة من هذه الجمل الجديدة أن يسجلوا درجة الثقة لديهم فى سماع هذه الجمل من قبل وذلك على مقياس مدرج من + ٥ (ثقة كاملة بأنهم

قد سمعوا الجمل من قبل) الى — ٥ (ثقة كاملة بأنهم لم يسمعوا الجمل من قبل) •

وكانت نتيجة هذه الدراسة أن المفحوصين كانت لديهم الثقة الكاملة فى أنهم سمعوا الجملة التى تسمى « رباعى » من قبل ، مع أن هذه الجملة بالذات لم تقرأ عليهم من قبل • وكانت درجة الثقة فى أنهم سمعوا الجملة من قبل تتناقض بانتظام كلما نفس مستوى صعوبة الجملة • الى درجة أن بعض المفحوصين أعطوا درجات ثقة كاملة بأنهم لم يسمعوا اطلاقا الجمل من المستوى رقم (١) « أحاديات » • والتى عرضت عليهم بالفعل من قبل •

والواضح من هذه التجربة أن المفحوص لم يتذكر أو يسترجع الجملة من ذاكرته — تماما — كما سمعها من قبل (كما تقول بذلك نظرية طبع المعرفة ، فى أن العلاقة أحادية) ، ولكنه يقوم بعملية عقلية تجعل الأفكار المنفصلة والجزئية وحده متكاملة ثم يتصرف على هذا النحو ، لدرجة أن الجملة المعقدة كانت بالنسبة له شيئا مألوفا • ولذلك فالجملة المعقدة وهى هنا المستوى « رباعى » كانت تسمح بالتعبير الشامل لكل المعلومات والأفكار الجزئية التى عرضت عليه ، ولذلك أعطى المفحوص درجة ثقة عالية فى أنه سمع هذ هالجملة من قبل •

ونتائج هذه التجربة تبين أن المفحوصين تشربوا المعلومات التى فى الجمل (الأفكار الفرعية) ، وأدمجوها فى وحدة متكاملة فى بنائهم المعرفى Cognitive struct- ure ، وكونوا علاقات أخرى لم تكن موجودة عند سماعهم للجمل الأصلية التى عرضت عليهم • وهكذا فان هذه التجربة التى قام بها كل من « برانسفورد » ، و « فرانكز » ، ١٩٧١ ،تبين أن الأفراد يكتسبون الأفكار العامة ، والفهم العام ، عن طريق دمج وتكامل المعلومات من العديد من الجمل المختلفة التى تعرضوا لها اتباعا ، وغالبا

ما تكون هذه الجمل غير متعاقبة ، أى بينهما فاصل زمنى • وقد وجد أن الأفكار الكاملة هى التى تحفظ فى الذاكرة ، وليس من الضرورى أن يحتفظ المفحوص بالجملة نفسها التى تمت قراءتها عليه من قبل •

وهذه النتائج جعلت الباحثين يؤكدان على أن الأفراد يقـــومون بعمليـــة دمج للمعـــلومات المـــأخوذة من جمـــــل عديدة ، بهــــدف تكوين فكرة كاملة •

كما دلت النتائج أيضا الى أنه يجب اعادة النظر فى نظـــرية طبـــع المعـــرفة . والـــكم الهـــائل من الدراســــــــات والبحـــوث التى أجريت فى اطار هـــذه النظـــرية ، فى أن العـــلاقة بين المدخـــلات والذكارة ، هى عــــــلاقة أحـــادية (واحــــــد الى واحــــــد) أى أن الذى تعلمه الفرد هو الشىء نفسه الذى يســـترجعه ، وهو الشىء نفسه الذى يحتفظ به فى الذاكرة •

وتجدر الاشارة هنا الى أن الذى يحدث فى مجال اللغة ، والتعلم اللغوى يتم أيضا فى كل مجال من مجالات التعلم المعرفى المختلفة الى جانب مجال التعلم اللفظى واللغوى بخاصـــة •

كما دلت نتائج التجربة الســـابقة على وجود تناقض بينها وبين نتائج الدراسات السابقة التى أجراها كل من « سافن » ، و«بركونوك» Savin and Perchonok ، ١٩٦٥ ، والتى أظهرت أنه كلما زادت درجة التعقيد فى تركيب الجمل ، كلما أدى ذلك الى تقييد الذاكرة ، وكذلك الدراســـة التى قام بها « مهلر » Mehler ، ١٩٦٣ ، والتى أوصت بالتبسيط فى تركيب الجمل ، حتى يمكن الاحتفاظ بها فى الذاكرة ومن ثم سهولة استدعائها ، ولعل هذا التناقض يرجع الى أن الدراسات والأبحاث التى تمت فى مجال التعلم اللغوى وعلاقته بالذاكرة والتى قام بها علماء علم اللغة نفسها ، كان المفحوصين يدرسون جملا لا تنتمى الى بعضها البعض من ناحيـــة المعنى • ولـــكن الســــؤال الذى طرح فى تجـــربة

« برانسفورد » ، و « فرانكز » ، ١٩٧١ ، كان عن كيفية اسهام الجمل الفردية فى احتفاظ المفحوص بالفكرة كلها من خلال جمل ترتبط الى بعضها البعض من حيث المعنى •

وعلى ذلك فالأمر يتعلق بأهمية البناء والتركيب اللفظى synntax and semantic للجملة ، فقد يكون التركيب اللفظى معقدا ومع ذلك يمثل دمج أفكار ذات معنى عام ، ويصبح من السهل على المفحوص تكوين أفكار متكاملة لها • وقد يكون تركيب أو بناء الجملة سهلا وبسيطا simple syntax وينتج عن ذلك صعوبة فى اكتساب الفهم العام أو الأفكار الكاملة لذلك يجب أن يكون هناك عاقة متوازنة بين التعقيد فى بناء الجملة syntax complexity ، وبساطة التركيب اللفظى sematic simplicity (« ديفستا » ١٩٧٤) •

وكما هو واضح من العرض السابق ، وكما يقول كل من « كولنز » ، و « كويليان » Collins and Quillian ، ١٩٧٢ ، أن الميدان التجريبى فى مجال الاستدعاء أو الاسترجاع retrieval ، وتكوين المعنى الذاكرة ، والفهم العام يحتاج الى دراسات عديدة لكشف هذا العالم الجديد ، لأن كل ما قيل فى هذا الميدان حتى الآن ، هو مجرد محاولات جزئية لتفسير وفهم البناء المعرفى ، وتكوين الأفكار ، والفهم العام •

لذلك — أراد كاتب هذا المقال أن يلقى الضوء على هذا المجال البالغ الأهمية والحيوية ، ليحفز الباحثين فى مجال التعلم ، وعلم النفس التعليمى على وجه الخصوص ، للقيام بالتجارب والبحوث فى هذه الموضوعات الهامة • كما يقوم الكاتب — الآن — أيضا باجراء بعض الأبحاث التجريبية الخاصة باكتساب الأفكار الكاملة والفهم العام ، وذلك من خلال اجراء التجارب على عينات مختلفة من الأفراد فى البيئة

المصرية (المحلية) ، مستخدما الطريقة نفسها (أو المنهج) التى استخدمها كل من « برانسفورد » ، و « فرانكز » ، ١٩٧١ ، و « برانسفورد » ، و « بارسيلى » ، و « فرانكز » ١٩٧٢ ، فى دراســتهم على عينات من البيئة الأمريكية ، واضعا فى الاعتبار بعض التحفظات التى يود أن يجد لها اجابة من خلال القيام ببعض التجارب وهذه التحفظات ، والتى يمكن وضعها فى شكل تساؤلات هى :

١ ـــ هل يتم اكتساب المعنى ، والأفكار الــكاملة ، والفهم العام بهذه الطريقة عند كل الأفراد (دون اعتبار لعوامل : الفروق الفردية ، الجنس ، والســن) •

٢ ـــ هل يحدث ذلك ـــ تماما ـــ فى كل الثقافات (دون اعتبار عوامل الريف ـــ الحضر) •

٣ ـــ هل يحدث تفاوت فى عملية الاكتســب ، تبعــا لاختــــلاف المستويات الاجتماعية المختلفة (عالى ـــ موسط ـــ منخفض) •

٤ ـــ هل يتم الاكتساب بالدرجة نفسها عند كل المستويات التعليمية المختلفة (ابتدائى ـــ اعدادى ـــ ثانوى ـــ جامعة) •

٥ ـــ هل طبيعة المادة المتعلمة هى التى تحدد شــكل العلاقة بين المدخلات ، والذاكرة ، فى عملية الاكتساب (أى علاقة أحادية ، أم علاقة جزء بغيره من الأجزاء مجتمعة) •

٦ ـــ هل لدرجة الصــعوبة ، أو الســهولة للعبارة المتعلمة تأثير فى عملية الاكتساب ، وتكوين الفكرة •

وأعتقد أن هذا المجال يستحق الجهد الذى ســيبذل فيه ، لأنه مجال هام ، وعلى درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للمشتغلين بالتعلم، والتعليم بخــــاصة •

المراجـــع :

1. Anderson, R. C. Semantic organization and retrieval of Information from sentences. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, 1972, Vol. 11, P. 794-800.
2. ——— Concretization annd sentence learning. **Journol of Education Psychology**, 1974, Vol. 66, P. 198-183.
3. Bransford, J. and Franks, J. Temporal integration in the acquisition of complex learning ideas. **University of Minnescta**, 1971.
4. Brannsford, Barclay, and Franks Cognitive structure and retrievval, **University of Minnesota**, 1972.
5. Collins, A. M. and Quillian, M. R. Cognition in learning and memory, **Experiments on semantic memory and language comprehension**. John Wiley and Sons, Inc., 1972, P. 117-137.
6. Currnow, P. F. Intergration of linguistic materials. **Unpublihed Ph. D. Thesis**, University of Minnesota, 1969.
7. Di Vesta, F. J. **Language, learning annd coognitive processus**. Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, 1974, P. 78-84.
8. Gorman, R. M. **The psychclogy of classroom learning**. Bell and Howell Com., Columbus, Ohio, 1974, P. 247-268
9. Kintsch, W. **Learning, memory, and conceptual processes**. John Willey and Sons, Inc., New York, 1970, P. 38-85.
10. Levin, J. R. Verbal and visual processes in children's learning : An attemps to reduce picture-word differences in free recall learning through conncretization. **Paper No. 106. University of Wisconsin, Research and Development Center in cognitive learning**, 1972.
11. Mehler, J. Some effects of gramatical transformation on the recall of English sentences. **Journal of verbal learning and verbal behavior, 1963, Vol.. 2 p. 346-351.**
12. Monntague, W. E. and Carter, J. F. Vividneness of imagery **in recalling connected discource, Journal of Educational Psychology**, 1973, Vol. 64, P. 72-75.
13. Paivio, A. Mental imagery in associative learning and memory. **Psychological Review**, 1969, Vol. 76, P. 241-263.

14. Pearson, P. D. The effects of gramatical complexity on children's comprehension, recall, and conception of semantic relations. **Unpublished Ph. D. Thesis,** University of Minnesota, 1969.
15. Savin H. B. and Perchonock, B. Gramatical structure and the immediate recall of Ennglish sentences. **Journal of Verbal Learning and Verball Behavior,** 1965, Vol. 4, P. 348-353.
16. Sinnger, H. and Huddell, R. B. **Theoretical models and processes of reading.** Newark Delaware, international Reading Association, 1970.
17. Yuille, J. C. and Paivio, A. Abstractness and the recall of connected discourse. **Journal of Educational Psychology,** 1969, Vol. 82, P. 467-471.

اثر التدريب الموجه على تنمية عنصر الدقة

فى رياضة المبارزة

أ٠م٠د٠ فتحية طه محمود شلقامى

مشكلة البحث وأهميته :

يتطلب الأداء الحركى فى كل نشاط من النشاطات الرياضية مقومات خاصة يجب توافرها حتى يتحقق الهدف منهـا ، وتعـد الدقة احدى المكونات الرئيسية فى بعض النشاطات الرياضية لتحقق الأداء الحركى٠ أما بالنسبة لرياضة المبارزة فالدقة تعتبر عنصرا أساسيا وهاما اذ عليها يتوقف اصابة الهدف وبالتلى تحقيق الفوز ٠

ويعرف « لارسون Larson ويوكم Yocom » الدقة بكونها « هى قدرة الفرد على التحكم فى حركاته الارادية نحو هدف معين » (٣ ــ ٤٤٩) ٠ أما « بوتشر Buchev- » فيعرف الدقة « بأنها قدرة الفرد على السيطرة على الحركات الارادية نحو شىء » (١ ــ ٣٨٣) ٠ كما تتحدد الدقة بقدرة الفرد على التحكم فى حركاته وارتباطها بهدف ما ، وهى عنصر هام للنجاح فى أداء الحركة (٧ ــ ١٧٥) ٠ ويؤكد (ماتيل على أهمية الدقة كعنصر هام فى أداء مراحل الحركة وفى تحقيق الهدف منها (٨ ــ ١٧٢) ٠

وتتمثل أهمية البحث الحالى فى محاولة لتنمية عنصر الدقـة فى رياضة المبارزة حيث أنها العنصر الرئيسى الهام فى هذه الرياضة ٠ وقد تم الكثير من الدراسات العربية والأجنبية والتى تناولت عنصر الدقة مجالا لدراستها ٠ فمن بين الدراسات العربية ، الدراسة التى قام بها

(*) الدكتورة فتحية طه محمود شلقامى أستاذ مساعد بقسم الرياضيات المائية والمنازلات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة٠

« محمد صبحى حسنين » (٢) (١٩٧٣) ، عن « العلاقة بين مستوى الذكاء وبعض عناصر اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الاعدادية ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الجيزة » • وباستخدام معامل الارتباط المتعددة وجدت علاقة ايجابية بين الدقة وكل من الرشاقة والتوازن حيث كان ٣٣٦ر• عند مستوى معنوى ٠١ر• أما دراسة « محمـــود محمــد عامر » (٤) (١٩٧٤) ، عن « تأثير التدريب على حلقة أصغر فى أجادة التصويب فى كرة السلة » • فقد اشارت النتائج الى أن استخدام حلقة صغيرة فى التدريب لاجادة التصويب فى كرة السلة كان بمنزلة وســيلة فعـــالة فى تقليل نسبة انحرافات الكرة عن مركز لحلقة القانونية •

وفى دراسة « مصطفى دياب » (٥) (١٩٧٤) • عن « دراســـة تحسين نسبة تصويب الرمية الحرة فى كرة السلة » ، أسفرت النتائج عن أن الحلقة المعدلة للتدريب تصلح كوسيلة مساعدة لتحســين دقة تصويب الرمية الحرة فى كرة السلة • وقامت « نجوى سليمان » (٦) (١٩٧٦) ، « بدراسة بعض الوسائل الفعالة لتنمية دقة وسرعة التمرير فى كرة السلة » ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أستخدام الوسائل المعينة قد حقق تنمية مهارة التمرير فى كرة السلة من حيث الدقة والسرعة •.

ومن الدراسات الأجنبية ، دراســـة « سميث Smith » (١١) (١٩٥٧) ، ومن بين أهدافها بحث دقة أداء أعمال حركية بسيطة من حيث دلالتها بالنسبة للزمن ، وأشارت النتائج الى ان مستوى اتقـــان الدقة يكون مقترنا بالخبرة ، أما دراسة « مور Mohr » (١٠) (١٩٦٠) عن (اسهام النشاط البدنى فى تعليم المهارة) اظهرت نتائج الدراســة مدى مساهمة النشاط البدنى فى التعليم المهارى وأن اكتساب الدقة كان نتيجة للمارسة • كذلك دراسة « سميث وهاريسون Smith and Harrison » (١١) (١٩٦٢) ، عن (موازنة تأثيرات التدريب البصرى والحــــركى العقلى والموجه على سرعة ودقة أداء مطلب توافقى بسيط بين العـــين واليد) ، فقد أظهرت النتائج أن مجموعة الممارسة الحركية كانت الأكثر

تحسنا • وأيضا دراسة « مالينـــا Moling » (٩) (١٩٦٣) ، عن (التغيرات فى أداء السرعة والدقة ، اختبار عملى للتدريب تحت شروط احساس ومعرفة التغذية الرجعية) ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الممارسة لها تأثير على الدقة •

من المعرض السابق للدراسات العربية والأجنبية تبين أن الوسائل المعينة تساهم فى تطوير الدقة ، كما أن الخبرة والممارسة عامل هام فى التوصل الى الدقة • ويعتبر البحث الحالى ذا أهمية بالغة فى مجـــال رياضة المبارزة حيث أن تنمية الدقة والتى تعتبر العنصر الأســـاسى الهام فى رياضة المبارزة له فعالية كبيرة فى هذه الرياضة حيث بها تتـم اصابة الهدف وبالتالى تحقيق الفوز لذا كان من الأهمية بمكان القيـام بالبحث الحالى لما له من فائدة كبيرة فى مجال رياضة المبارزة •

وحيث ان الدراسات السابقة أشارت الى أهمية وجود الخبرة لكى تتقن الدقة ، فقد اختيرت عينة البحث من طالبات الفرقة الثانية بكليـة التربية الرياضية حيث توافر الخبرة السابقة لديهن •

وباستخدام دائرة صغيرة لاصابة لهدف كوسيلة معينة فانه يمكن عن طريقها تحسين الدقة وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة والتى قد تؤكد نتيجة الدراسة الحالية أو توازن بها •

هـــدف البحـــث :

يهدف البحث الحالى الى التعرف على أثر التدريب الموجـه على تنمية عنصر الدقة فى رياضة المبارزة •

فـرض البحـــث :

توجد فروق معنوية بين درجات القياس القبلى ، ودرجات القياس البعدى لصالح القياس البعدى لعينة البحث نتيجة التدريب الموجـه على تنمية الدقة فى رياضة المبارزة •

اجـــراءات البحـــث :

١ ــ المنهج المستخدم : استخدم المنهج التجريبى لمناسبته لهـــذه الدراســــــة ٠

٢ ــ عينة البحث : كان قوام عينة البحث ١٠٠ طالبة من مجتمـــع طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالقــــــاهرة حيث توافر الخبرة السابقة لديهن بالنسبة لرياضة المارزة ــ نتيجة لدراستهن مادة رياضة المبارزة اعتبارا من الفرقة الاولى بالكلية ــ وهذا ما أكدته الدراسات السابقة فى أن الخبرة عامل هام لتنمية الدقة وهذا ما تصبو اليه الدراسة الحالية ٠

كان متوسط سن العينة ٨ر٢٠ سنة بانحراف معيارى ٥٢ر١ ٠ وكان متوسط الطول ٥ر١٦٠ سم **بانحراف معيارى ٢٤ر٢ ٠ وتعتبر عينـــــة** البحث مبتدئات فى رياضة المبارزة ، حيث انهن لم يشتركن فى أى بطولة لهذه الرياضة ٠

٣ ــ أداة البحـــــث :

اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة (٨ ــ ٢١٨ : ٢٢٢) ٠

اعتمد البحث على اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة من اعداد فتحية طه محمود شلقانى* ٠ ويتكون هذا الاختبار من ثـــلاث دوائر متداخلة قطر الدائرة الخارجية للاختبار ١٨ سم ، وقطر الدائرة الوسطى ١٢ سم ، وقطر الدائرة الداخلية ٦ سم ، سمك خط أى دائرة منهـــــا نصف سم ويعتبر داخل حدود لدائرة التابع لها ٠ ارتفاع مركز الدائرة

(*) دكتورة فتحية طه محمود شلقامى ، أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ٠ وقد قامت باعداد اختبار قيـــاس الدقة فى رياضة المبارزة على عينة أمريكية من طالبـــات كلية التربية الرياضـــية بجامعة ولاية فلوريدا وذلك أثناء الاختبار بمجلة دراسات وبحوث ــ جامعة حلوان المجلد الخامس ، العدد الثانى ، يناير ١٩٨٢ ٠

الداخلية عن الأرض ١١٥ سم ، ويرسم خط البداية على الأرض على بعد ١٨٠ سم وموازٍ لحائط الاختبار ، وهذا بالنسبة للمبتدئات فى رياضة المبارزة يتمتع هذا الاختبار بمعاملات علمية لها دلالتها الاحصائية عند مستوى ١٠ر٠ فمعامل الثبات ٥٥١ر٠ ، ومعامل الصدق ٧٤٢ر٠ ، والموضوعية ٩٧٤ر٠ •

طريقة أداء اختبار :

عند أداء الاختبار تقف المختبرة وهى فى وضع الاستعداد en — Gourde بحيث تكون أصابع القدم الأمامية خلف خط البداية مباشرة وتقوم بفرد الذراع المسلحة أماما ثم الطعن على عقب القدم الأمامية ، مع فرد الركبة الخلفية ونزول الذراع الحرة مائلا أسفل • مع محاولة اصابة الهدف فى أحدى دوائر الاختبار •

وتسجل درجات الاختبار كالتالى :

ــ اذا أصابت الهدف فى الدائرة الداخلية للاختبار يسجل لها ٣ درجات •

ــ اذا أصابت الهدف فى الدائرة الوسطى للاختبار يسجل لها درجتان •

ــ اذا أصابت الهدف فى الدائرة الخارجية للاختبار يسجل لها درجة واحدة •

ــ اذا أصابت الهدف خارج حدود الدوائر الثلاث يسجل لها صفر •

تقوم المختبرة بأداء ٥ محاولات • *مجموع المحاولات الخمسة تكون نتيجة الطالبة فى اختبار الدقة فى رياضة المبارزة حيث تسجل وفقا للمعايير الآتية :

اذا حصلت الطالبة على ١٥ درجة يكون تقديرها ممتاز •

(*) الدرجة العظمى للاختبار ١٥ درجة •

اذا حصلت الطالبة على ١٢ درجة الى أقل من ١٥ يكون تقـــديرها جيـــد جـــدا •

اذا حصلت الطالبة على ٩ درجات الى أقل من ١٢ يكون تقديرها جيـــــد •

اذا حصلت الطالبة على ٦ درجـــات الى اقـــل من ٩ يكون تقديرها أقـــل من المتوســـط •

اذا حصلت الطالبة على ٣ درجات الى أقل من ٦ يكون تقديرها ضـــعيف •

ونظرا لاختلافات القياسات الخاصة بالطول والسن فى البيئـــــة الأمريكية عن البيئة المصرية فقد اعتمدت الباحثة على دراسة دلالـــــة الفروق بين القياسات الأمريكية والمصرية فى هذين المتغــــيرين وذلك باستخدام اختبار (ت) وبلغت قيمة ت بالنسبة للطول ٣ر١ ، وبالنسبة للسن ٤٥ر• وهاتان القيمتان غيرا ذى دلالة احصائية بمعنى أنه لايوجد فروق معنوية بين متوسطى الطول ، السن بالنسبة للعينتين ، أى ان مجموعتى تقنين الاختبار متكافئتان من حيث الطول ، السن مما يدل على امكانية استخدام الاختبار فى البيئة المصرية •

ثبات وصدق الاختبار فى البيئة المصرية :

تم تحديد ثبات الاختبار فى البيئة المصرية بطريقة تطبيق واعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٣٠ طالبة من مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية بفارق زمنى قدره أسبوع وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة للاختبار ٧٦٨ر• ، كما بلغ معامل الصدق الذاتى لعينة البحث ٨٧٦ر• ولقياس الموضوعية استخرج معامل الارتباط بين درجــــات الاختبار لنفس العينة حيث قامتا محكمتين بتسجيل الدرجات فى الوقت نفســـه ، وبلغ قيمة هذا الارتباط ٩٣١ر• •

٤ ــ التدريب الموجه : Guided Practice

أ ــ الهدف من التــدريب :

يهدف التدريب الموجة فى هذا البحث الى تنمية الدقة فى رياضــة المبــــارزة •

ب ــ الأدوات المســتخدمة :

تم استخدام دائرة اصغر من دائرة الاختبار الداخلية قطــرها ٤ سم وسمك خط محيطها نصف سم • واستخدمت هذه الدائرة كوسيلة معينة للتوصل الى تحقيق الدقة • وقد عرضت الباحثة هذه الوســيلة على لجنة من أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضات المائية والمنازلات تتكون من ٥ اعضاء حاصلات على درجة الدكتوراه كذلك لهن خــــبرة فى تدريس المادة أكثر من عشر سنوات وذلك لابداء الرأى حول الوسيلة المعينة المستخدمة فى التدريب على الدقة • وقد أجمعت الآراء عن أن الدائرة الصغيرة يمكن استخدامها فى التدريب على الدقة كمحاولة لاصابة الهدف فى رياضة المبــارزة •

جـ ــ طــريقة التــدريب :

تم التدريب باستخدام الدائرة لصغيرة وذلك فى شــــهر مارس ١٩٨٢ وقد اهتمت الباحثة باعطاء النقط التعليمية الهامة لاتقان الدقـــة فى تسجيل الهــدف •

وقد روعى فى التدريب الموجه الآتى :

ــ ارتداء الزى الرياضى الخاص برياضة المبارزة (البــدلة ــ القناع ــ الحذاء الرياضى ــ السلاح) •

ــ التدفئة الخاصة بالعضلات حتى لا يحدث أى تقلصات عضلية اثناء التدريب حيث ان مهارة الطعن تعتبر المهارة الاساسية فى رياضة المبارزة وتعمل بها معظم عضلات الجسم •

ــ استخدام الأبعاد الأصلية للاختبار من حيث ارتفــــاع مركز

الدائرة عن الأرض بمسافة ١١٥ سم وكذلك بعد خط البداية ١٨٠ سم عن الحائط المثبت عليه الدائرة •

— الوقوف فى وضع الاستعداد خلف خط البداية بحيث تكون أصابع القدم الأمامية خلف الخط مباشرة •

— أداء حركة الطعن الصحيحة وذلك بفرد الذراع المسلحة أماما، نطر الركبة الخلفية والنزول على كعب القدم الأمامية مع خفض الذراع الحرة مائلا أسفل وأعلى الرجل الخلفية • مع محاولة اصابة الهدف فى الدائرة الصغيرة المثبتة على الحائط •

— الرجوع فى وضع الاستعداد بعد أداء كل حركة طعن أثناء التدريب وذلك لكى تبدأ الطالبة بداية صحيحة فى حركة الطعن التالية•

— قامت كل طالبة من طالبات عينة البحث بأداء ١٠٠ طعنة محاولة اصابة الهدف فى كل مرة • وذلك لمدة ١٠ أيام بواقع ثلاثة أيام فى الأسبوع •

— سجل لكل طالبة عدد ١٠٠ طعنة فى كل يوم تدريب •

— مجموع عدد الطعنات خلال ١٠ ايام تدريب كان ١٠٠٠ طعنة محاولة فيها تسجيل الهدف وذلك لكل طالبة على حدة •

ه — خطوات البحث :

تم تطبيق اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة على عينة البحث الأساسية كقياس قبلى مع تسجيل نتيجة كل طالبة من طالبات عينة البحث على مدى يومين •

— تم تدريب عينة البحث على اصابة الهدف وذلك باستخدام الدائرة الصغيرة والمستخدمة كوسيلة معينة لمدة ١٠ أيام بواقع ثلاثة أيام فى الأسبوع حيث تقوم الطالبة بمحاولة اصابة الهدف بأداء ١٠٠ طعنة صحيحة فى كل يوم تدريب ، فى الفترة الصباحية قبل بداية اليوم الدراسى من الساعة السابعة والنصف وحتى الساعة الثامنة والنصف لكي تكون الطالبة فى حالة نشاط •

ـ تم تطبيق اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة على عينـــــة البحث كقياس بعدى ، وذلك بعد الانتهاء من التدريب الذى تمثـــــل فى محاولة اصابة الهدف فى الدائرة الصغيرة وذلك بالقيام بأداء ١٠٠٠ طعنة صحيحة ، وتم القياس على مدى يومين فى صالة السلاح بالكلية.

ـ سجلت البيانات تمهيدا لمعالجتها احصائيا .

ـ نوقشت النتائج وفى ضوئها تم كتابة التوصيات .

عرض النتائج ومناقشتها :

أولا : عرض النتائج :

جـــدول (١)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات*
اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة لعينة البحث
(ن = ١٠٠) ، القياس القبلى

المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى
١٠	٢ر٠٩	٠ر٨٦

يتضح من جدول (١) ان المتوسط الحسابى لدرجات اختبـــــار قياس الدقة فى رياضة المبارزة لعينة البحث فى القياس القبلى ١٠ درجات والانحراف المعيارى ٢ر٠٩ ، اما الخطأ المعيارى ٠ر٨٦ .

جـــــدول (٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات
اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة لعينة البحث
(ن = ١٠٠) ، القياس البعدى

المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى
١٤ر٥	٠ر٥٠	٠ر٢٠

(*) الدرجة النهائية لاختبار قياس الدقة فى رياضةالمبارزة ١٥درجة

يتضح من جدول (٢) أن المتوسط الحسابى لدرجات اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة لعينة البحث وذلك فى الاختبار البعدى ٥ر١٤ درجة والانحراف المعيارى ٥٠ر٠ والخطأ المعيارى ٢٠ر٠ ٠

جـــــدول (٣)

دلالة الفروق بين درجات اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة وذلك بالنسبة للقياس القبلى

البيـــان	القياس القبلى	القياس البعدى	الفرق بين المتوسطات	قيمة «ت»
المتوسط الحسابى	١٠	٥ر١٤	٥ر٤	٥ر١٧
الخطــأ المعيارى	٨٦ر٠	٢٠ر٠		**

** قيمة ت دالة عند مستوى ١٠ر٠

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة ٥ر١٧ ، وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية ٦٣ر٢ ، مما يدل على وجود فروق معنـــوية بين متوسط درجات اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة وذلك بين القياس القبلى ، والقياس البعدى لعينة البحث لصالح القياس البعدى ٠

ثانيا : مناقشة النتـــائج :

أوضحت نتائج البحث الحالى وجود فروق معنوية بين متوسط درجات اختبار قياس الدقة فى رياضة المبارزة وذلك بالنسبة للقيـــاس القبلى ، والقياس البعدى لعينه البحث لصالح القياس البعدى ، واتضح ذلك فى جدول (٣) ، مما يدل على ان التدريب الموجه المستخدم فى هذه الدراسة له تأثير ايجابى على تنمية الدقة فى رياضة المبارزة والتى تمثل عنصر هام ورئيسى فى رياضة المبارزة اذ عليها يتوقف اصابة الهـــــدف وبالتالى تحقيق الفوز ٠ وهذا يحقق فرض البحث ٠ وقد ساعد استخدام دائرةدائرة صغيرة كوسيلة معينة فى التدريب الموجه فى الوصول الى تحسين الدقة وهذا ما اكدته نتائج دراسة مصـــــطفى دياب ١٩٧٤م

ومحمود عامر ١٩٧٤ ، كذلك وجود الخبرة الخبرة السابقة لطالبات عينه البحث وهن من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية ـ حيث ان تدريس مادة رياضة المبارزة ابتداء من الفرقة الأولى ـ ساعد على انقان الدقة ، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سميث (١٩٥٧) ، ومور (١٩٦٠) ، سميث وهاريسون (١٩٦٢) ، وأيضا مالينا (١٩٦٣) .

الاستخلاصات :

من نتائج البحث يمكن الوصول الى الاستخلاصات الآتية :

ـ التدريب الموجه المستخدم فى هذه الدراسة أدى الى تنمية الدقة فى رياصة المبارزة مع وجود الخبرة السابقة لعينة البحث .

استخدام دائرة صغيرة كوسيلة معينة فى التدريب ساعد على تحسين الدقة .

التوصيات :

فى ضوء النتائج وفى حدود هذا البحث يمكن التوصية بالآتى :

ـ استخدام اختبار قياس الدقة فى تقويم طالبات كلية التربية الرياضية فى رياضة المبارزة .

ـ استخدام التدريب الموجه و لذى أثبتت نتائج هذا البحث أن له تأثيرا ايجابيا على تنمية الدقة .

ـ استخدام وسائل معينة والتى تتمثل فى دوائر صغيرة فى التدريب الموجه حيث أنها تساعد فى تحسين الدقة .

المراجـع

أولا : المراجـع العـربية :

١ ــ تشـارلز ٠ أ ٠ بيوكر ٠ أسس التربية البدنية ، ترجمة حسـن معوض وكمال صالح ٠ القاهرة ٠ مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٤ ٠

٢ ــ محمد صبحى حسانين ٠ العلاقة بين مستوى الذكاء وبعض عناصر اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الاعدادية ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الجيزة ٠ رسالة ماجستير غير منشورة ٠ القاهرة ١٩٧٣ ٠

٣ ــ ٠ التقويم والقياس فى التربية البدنية ٠ الجزء الأول ، دار الفكر العربى ٠ القاهرة ١٩٧٩ ٠

٤ ــ محمد محمود عامر ٠ تأثير التدريب على حلقة أصغر فى اجـادة التصويب كرة السلة ٠ رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة ٠ الاسـكندرية ١٩٧٤ ٠

٥ ــ مصطفى محمد دياب ٠ دراسة تحسين نسبة تصويب الرميـة الحرة فى كرة السلة ٠ رسالة ماجسـتير غـير منشـورة ٠ الاسـكندرية ١٩٧٤ ٠

٦ ــ نجوى سليمان جاد ٠ دراسة بعض الوسائل الفعالة لتنميـة الدقة وسرعة التمرير فى كرة السلة ٠ رسالة ماجسـتير غـير منشـورة الاسـكندرية ١٩٧٦ ٠

ثانيـا : المراجـع الاجنبيـة :

7 — Barrow, H. M. ; **Man and his movement princ'ples of his physical education.** Philadelphia, lea and Fediger 1971.

8 — Fathia Sholkamy ; **A skill test for determining the accuracy of the lunge in fencing, construction and validation.** Research studies, Helwan university, Volume Pive, number two, June 1982.

9 — Malina, R. M. ; **Performance changes in a speed, accuracy — test as a function of practice under liverent conditions** of information feed back. doctoral dissertat:on 1963. (in EEncycolpedia of sport s science and medicine).

10 — Mohr, D.R. ; **The contributions of physical activity to skill learn:ng.** Research Quarterly 31-22, May, 1960.

11 — Smith, L.E. and J.S. ; Harrison ; **Comparison of the effects of visual, motor mental and guided pracise upon speed and accuracy of per forming a simple eye .. hand coordination stask.** Research Quarterly 33-299, may 1962.

اتجاهات الفتـاة الأردنيـة

نحو أهمية الأنشطة الرياضية ووظائفها

أ٠م٠د منى محمد جودة   د٠ فاطمة النبوية محمد حسانين ضرار
كلية التربية الرياضية بنات بالجزيرة

مقـــدمة

يعتبر تأثير التربية الرياضية فى العملية التربوية وفى التنشـــئة المتكاملة للفرد مفهوما لا يحتاج الى أدلة وقرائن جديدة لتأكيده ، فقد اهتمت الدول المتقدمة بالاتجاهات التربوية الحديثة فى التأثير على الفرد من جميـع النواحى الجسـمية والعقليـة والنفسـية والاجتمـاعية والفسيولوجية لتحقيق النمو المتزن للفرد ، ويؤكد « ردنيه اوبير » أن الانسان يجب عليه أن يهتم ببدنه ضمن الحدود التى تتيح له استخدامه بثقة حيث يعتبر البدن أداة اندماج الفرد فى مجتمعه وليس ثمـة عمل يفترض أن لا يكون الفرد واثقا من كفاءة أجهزته المختلفـة ، ويضيف أيضا أن التربية الرياضية يجب أن توضع فى مقدمة العمل التربوى حيث تعتبر الأساس الذى يستند اليه فى الحياة ٠ (٦ : ٣٧)

والاهتمام بالفرد كذات مستقلة وعضو داخل الجماعة هو ماتسعى الى تحقيقه المؤسسات التربوية المسئولة عن تربية النشء وبخاصة فى المدارس والجامعات حيث أن غرس الاتجاهات السليمة الايجابية يكون عن طريق توفير الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والجهود الذاتيـة والترغيب والقدوة الحسنة والمثال الفعال حيث أن ايجاد السلوك أقوى من ايجـــاد الألفاظ ٠

(١٠ : ١٢)

ويشير « سكيز » ١٩٧٢ الى أن الاتجاهات لا تنمو عن طريق الأخذ

والعطاء بين الفرد وما يحيط به فى البيئة فقط ولكنها عندما تتكون فانها تؤثر أيضا بصورة ملحوظة فى مستقبله • (١١)

ولقد اختلف العلماء فى تحديد مفهوم محدد بالاتجاهات فقد عرفه البورت بأنه حالة استعداد عقلى عصبى نظمت عن طـــريق الخبرات الشخصية التى تعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشـــياء او المواقف التى تتعلق بهذا الاستعد د • (٣ : ٤٣٦)

ولما كنت الاتجاهات من الموضوعات الهامة التى شغلت كثير من الباحثين والدارسين سواء فى مجال التربية او التربية الرياضية والتى شملت دراساتهم قطاعات متعددة فى مختلف البلاد كدراسة « كورين وتولسون G., Tolson » التى أجريت بجامعة تكساس بأمريكـــا وذلك للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو النشاط البدنى (٥) ودر سة « قدرى مرسى » للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلتين الاعــــدادية والثانوية بدولة الامارات (١٢) ، ودراسة « عباس حسن » للتعرف على الاتجاهات نحو النشاط البدنى وبعض القدرات الفعلية لطلاب المرحلة الثانوية بالكويت (٨) ، ودراسة « عبد الرحمن محمد » حول الاتجاهات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية نحو التربية الرياضـــية بجمهـــورية السودان (٩) ، ودراسة « صديقة يوسف » للتعرف على اتجاهات الطلبة والطالبات والمسئولين نحو النشاط الرياضى بجــامعة عين شـــــمس بالقـــاهرة (٧) •

ولما كان قياس الاتجاهات ضرورة قصوى فى التخطيط والاصلاح التربوى والاجتماعى مع الاخذ فى الاعتبار شدة تأثر هذه الاتجاهات بالاطار الثقافى والاجتماعى والاقتصادى فى أى مجتمع ، لـــذا قامت الباحثتان باجراء هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات الفتاة الأردنية نحو أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها وذلك لمساعدة المؤســـســـات التربوية فى الاهتمام باظهار الاتجاهات الايجابية نحـــو ممـــارسة النشاطات الرياضية والعمل على غرسها لدى الأفراد •

أهـــداف الدراســة :

تهدف هذه الدراسة الى :

١ ـ التعرف على اتجاهات الفتاة الأردنية بالثانوية العامة وكليات المجتمع والجامعات نحو أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها •

٢ ـ التعرف على أوجه الاختلاف بين الطالبات المتخصصات فى التربية الرياضية وغير المتخصصات نحو أهمية النشاطات الرياضية ووظائفهـــا •

فـــروض الدراســة :

١ ـ هناك فروق د لة احصائيا بين طالبات الثانوية وكليـــات المجتمع والجامعات فى أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها •

٢ ـ هناك فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتخصصات والغير المتخصصات فى التربية الرياضية بكليات المجتمع والجامعات نحو أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها •

التعــريف بالمصــطلحات :

قامت الباحثتان بوضع تعريفات اجرائية لتحديد أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها بالمفاهيم التالية وفقا لمعانى العبارات المستخدمة فى القيـــاس •

١ ـ المفهـــوم النفسى :

تنمية الشخصية والقدرة على التحكم الانفعالى وزيادة كفـــاءة القدرات العقليـــة •

٢ ـ المفهــوم الفســيولوجى :

تنمية الكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم المختلفة والتأثير على الدورة التنفسية الدموية ، مقاومة التعب والحماية من الاصابة بأمراض القلب•

٣ ــ المفهــوم الاجتمــاعى :

تنمية العلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعى عن طريق ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة تحت قيادة واعية موجهة •

٤ ــ المفهــوم الاقتصــادى :

استغلال الطاقة الزائدة لرفع الكفاءة الانتاجية والتحصيلية •

٥ ــ المفهــوم الصــحى :

المحافظة على الصحة العامة واكتساب العادات الصحية السليمة لرفع المستوى الصحى للفرد مما يساعده فى مواجهة اعباء الحيــاة بكفــاءة وقــدرة •

٦ ــ المفهــوم البــدنى :

تنمية الكفاءة البدنية عن طريق تقوية العضلات واصلاح التشوهات للوصول الى القــوام الجيــد •

٧ ــ المفهــوم الترويحــى :

حسن استغلال وقت الفراغ فى نشاط ممتع لخفض التوتر ومواجهة الحيــاة بحيــوية •

الدراســات المشــابهة :

نظرا لما للاتجاهات من أهمية كبرى فى مجال التربية الرياضية فقد قامت الباحثتان باجراء مسح شامل على الدراســات والبحوث التى تناولت هذا الموضوع وفيما يلى عرض لتلك الدراسات :

أولا : الدراسات التى أجريت على طلبة وطالبات الجامعات :

١ ــ دراسة « لوريتا هرجرت Hercert, » ١٩٦٩ وتهدف الى التعرف على الفروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات بجامعة اوتا نحو النشاط الرياضى ومن أهم النتائج وجود فروق دالة احصائية بين الطلبة والطالبات فى ابعاد الاتجاهات نحو النشاط البدنى كخبرة للتفوق

الرياضى ولخفض التوتر وللصحة واللياقة وكخبرة اجتماعية فى حين لم نكن هناك فروق دالة فى باقى الاتجاهات . (١٨)

٢ ــ دراسة « داليس سيمون S.mc.ı, D » ١٩٧٠ وتهدف الى التعرف على اتجاهات الرياضيين من طلاب الجامعة نحـو النشـاط الرياضى ، ومن أهم النتائج ان اتجاهات الأفراد نحو النشاط الرياضى كخبرة وتوتر ومخاطرة كانت ضعيفة بينما الاتجاهات نحو النشـاط الرياضى كخبرة جمالية كانت سلبية . (٢١)

٣ ــ دراسة « دوتس Doton » ١٩٧٢ وتهدف الى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة ستيفن اوستن نحو النشاط الرياضى ، ومن أهم النتائج ان الاتجاهات نحو النشاط الرياضى كخبرة تؤثر ومخـاطرة احتلت مرتبة متقدمة بينما احتلت الاتجاهات نحو النشاط الرياضى كخبرة اجتماعية وللتفوق الرياضى وللصحة واللياقة المرتبة التالية بينما احتلت الاتجاهات نحو النشاط الرياضى كخبرة جمالية أقل الاستجابات (١٧)

٤ ــ دراسة « ثناء عمارة » ١٩٧٦ وتهدف الى التعـرف على الاتجاهات النفسية لمعلمات التربية الرياضية ، ومن أهم النتائج أن اتجاهات طالبات التربية الرياضية أكثر ايجـابية عن المجمـوعات الأخـرى . (١٤)

٥ ــ دراسة « ميشيل بيرنكرت Birenkott, M. » ١٩٧٦ عن مقارنة الاتجاهات النفسية نحو النشاط الرياضى لدى الرياضيين وغير الرياضيين من طلبة الجامعة ومن أهم النتائج عدم وجود فرق معنوى فى الاتجاهات بين الرياضيين وغير الرياضيين . (١٦)

٦ ــ دراسة « مونيكا جيل Monica Gail » ١٩٨٠ عن التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية فى جامعة غرب الينوى نحو النشاط الرياضى ، ومن أهم النتائج وجود اتجاهات ايجابية نحـو النشاط الرياضى كخبرة جمالية ، لدى أفراد العينة ، اتجاهات الطالبات

نحو النشاط الرياضى كخبرة اجتماعية وخبرة جمــالية ولخفض التوتر (الترويح) وكخبرة توتر ومخاطرة كانت مرتفعة أكثر من بقية أبعاد المقيـــاس • (٢٠)

٧ ــ دراسة « كاشف نايف » ١٩٨٣ عن اتجاهات طلبة وطالبات الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضى ، ومن أهم النتائج ان الطلاب يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو أبعاد المقياس فقد احتــــل بعد الصحة واللياقة المرتبة الأولى تلاه بعد خفض التوتر ، كذلك دلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين الرياضيات وغير الرياضيات فى الاتجاه نحو النشاط الرياضى كخبرة جمالية وكخبرة لخفض التوتر

ثانيا : الدراسات التى أجريت على تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية :

١ ــ دراسة « مارى ماكلوك Maclook, M. » ١٩٧٠ وتهدف الى التعرف على الاتجاهات نحو النشاط الرياضى ، ومن أهم النتائج وجود اتجاهات عالية لدى التلاميذ والتلميذات نحو النشاط الرياضى للصحة واللياقة والخبرة الاجتماعية وكخبرة جمــالية وكخـــبرة خفض التـــوتر • (١٩)

٢ ــ دراسة « عزيزة سالم » ١٩٧٧ وتهدف الى لتعــــرف على الاتجاهات النفسية لطالبات المرحلة الثانوية ، ومن أهم النتائج وجود اتجاهات ايجابية نحو النشاط الرياضى كخبرة جمالية والصحة واللياقة ولخفض التوتر وكخبرة اجتماعية بدرجة اكبر من الاتجاهات نحـــــو النشاط الرياضى للتفوق الرياضى وكخبرة توتر ومخاطر • (١٠)

٣ ــ دراسة « ليلى عبد السلام » ١٩٧٩ وتهدف الى التعـــــرف على اتجاهات الفتاة المصرية نحو التربية الرياضية مفهوما ومهنة أو من أهم النتائج أن المفهوم البدنى أظهر فروقا دالة بينه وبين جميـــــع المفاهيم الأخرى لصالح المفهوم البدنى • (١٥)

٤ ــ دراسة « أسامة راتب » ١٩٨٢ عن مستوى الأداء الحركى وعلاقته بمفهوم الذات والاتجاهات لتلاميذ المرحلة الثانوية ، ومن اهم

النتائج عدم وجود فروق دالة معنوية بين تلاميذ الصـــفوف الدراسية الثلاث فى مقياس الاتجاهات نحو النشاط الرياضى فى بعد الخــــبرة الجمـــالية •

اجـراءات الدراســة :

ـ العينـــة :

تم اختبار عينة البحث بطريقة المعاينة الطبقية وبلغ قوامها ١٥٠٠ طالبة من طالبات الجامعات الأردنية وكليات المجتمع والثانوية العامة بمحافظتى عمان وأربد للأسباب التالية :

١ ـ وجود الجامعة الأردنية بعمان وجامعة اليرموك بمدينة أربد •

٢ ـ أوجد لكل من المدينتين اكبر عدد من الدوائر التعليمية حيث تبلغ بكل محافظة خمس دوائر تعليمية •

٣ ـ اختيرت طالبات الثانوية العامة لاستعدادهن لدخول مرحلـة التعـــليم العــالى •

والجدول التالى ؛ يوضح توزيع العينة على مراحل التعليم المختلفة•

جـــدول رقم (١)

توزيع أفراد ألعينة تبعا للمراحل التعليمية

المؤسسات التربوية	العدد الاجمالى	العينة	النسبة
الثانوية العــامة	١٤٤١٤	٥٧١	٩ر٣٪
كليـات المجتمـع	١٣٠٢٧	٥١٦	٩ر٣٪
الجامعـــات	١٠٤٠٣	٤١٣	٩ر٣٪
اجمـــالى	٣٧٨٤٤	١٥٠٠	٩ر٣٪

ـ المنهـج المســتخدم :

استخدم المنهج المسحى لملاءمته لاجراءات الدراسة •

ـــ أدوات القيـــــاس :

استخدمت الباحثتان مقياس الاتجاهات نحو وظائف النشــاطات الرياضية والتى قامت باعداده كريمان عبد المنعم ويتضمن القياس ٦٠ عبارة توضح وظائف النشــاطات من خــــلال ســـبعة مفـــاهيم عــلى النحــو التــالى : (١٤)

١ ـــ المفهوم النفسى ويتضمن ١١ عبارة •

٢ ـــ المفهوم الفسيولوجى ويتضمن ٨ عبارات •

٣ ـــ المفهوم الاجتماعى ويتضمن ١١ عبـــارة •

٤ ـــ المفهوم الاقتصادى ويتضمن ٥ عبارات •

٥ ـــ المفهوم الصـــحى ويتضمن ٨ عبارات •

٦ ـــ المفهوم البدنى ويتضمن ١٢ عبـــارة •

٧ ـــ المفهوم الترويحى ويتضمن ٥ عبـــارات •

ـــ المعاملات العلمية للمقياس :

قامت الباحثتان بايجاد المعاملات العلمية للمقياس على عينة قوامها خمسون فتاة من المجتمع الأصلى للبحث ومن خارج عينة البحث وذلك على النحو التـــــالى :

أولا : صدق المقياس :

١ ـــ استخدمت الباحثتان صدق التمايز بتطبيق المقياس عــلى ٥٠ فتاة من المجتمع الأصلى للبحث وممن يمارسن نشاطات رياضية سواء فى الجامعة أو المدارس وعلى ٥٠ من طالبات المجتمع الأصلى للبحث ممن ليس لهن أى نشاط رياضى ومن خارج عينة البحث •

والجدول التالى يوضح صدق المقياس •

جدول رقم (٢)

المتوســط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت »

للممارسات وغير الممارسات (صدق المقياس)

	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
ممارســات	٢٣٧ر٨٨	٢٥ر٣٠		
غيرممارسات	٢٠٦ر٤٨	٢٧ر٩٢	٥ر٨٣	د ل

ت اجدولية عند ١٠ر = ٢ر٦٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين نتائج المقياس للممارسات وغير الممارسات وبذلك يكون المقياس صادق لقياس الاتجاهات نحو النشاطت الرياضية للفتاه الأردنية •

٢ ــ استخدمت لباحثتان الاتساق الداخلى وذلك لايجاد معامل الارتبـــاط بين مجموع كل مفهوم من المفاهيم الســـبع والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح صـــدق المقياس •

جدول رقم (٣)

الاتساق الداخلى بين مجموع كل مفهوم والمجموع النهائى للمقيــاس

المفـــاهيم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المفهوم النفسى	٦١ر	دال
المفهوم الفسيولوجى	٤٤ر	دال
المفهوم الاجتماعى	٧٠ر	دال
المفهوم الاقتصادى	٥٧ر	دال
المفهوم الصحى	٤٩ر	دال
المفهوم البدنى	٤١ر	دال
المفهوم الترويحى	٥٦ر	دال

معامل الارتباط عند ١٠ر = ٣٥٤ر

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط دال احصائيا بين مفاهيم المقياس والدرجة الكلية مما يشير الى صدق المقياس •

ثانيا : ثبات المقياس :

تم احتساب معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة التطبيق بعد ١٠ أيام من التطبيق الأول وقد بلغ معامل الثبات (٨٥ر) • هذا وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث فى العام الدراسى ٨٥/١٩٨٦ •

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لوظائف النشاطات الرياضية وأهميتها لطالبات الثانوية العامة وكليات المجتمع والجامعات

ن (٥٧١) ، (٥١٦) ، (٤١٣)

	ثانوية عامة		كليات المجتمع		الجامعات	
	أعلى التكرارات	النسب المئوية	أعلى التكرارات	النسب المئوية	أعلى التكرارات	النسب المئوية
المفهوم النفسى	١٩٤	٣٣ر٩٨٪	١٨٨	٣٦ر٤٪	١٤٨	٣٥ر٨٣٪
المفهوم الفسيولوجى	٢١٠	٣٦ر٧٨٪	٢٥٤	٤٩ر٢٪	١٩٣	٤٦ر٧٣٪
المفهوم الاجتماعى	٢٠٦	٣٦ر٠٧٪	١٨٤	٣٥ر٧٪	١٣٧	٣٣ر١٧٪
المفهوم الاقتصادى	٣٣٧	٥٩ر٠٩٪	٢٨٠	٥٤ر٣٪	٢٤٢	٥٨ر٥٩٪
المفهوم الصحى	٢٤٧	٤٣ر٢٥٪	٢٦٨	٥١ر٩٪	٢١٤	٥١ر٨١٪
المفهوم البدنى	٢٠٩	٣٦ر٦٠٪	١٩٠	٣٦ر٩٪	١٥٤	٣٧ر٢٨٪
المفهوم الترويحى	٤٠٣	٧٠ر٥٨٪	٣٩٠	٧٥ر٧٪	٢٨١	٦٨ر٠٣٪

يتضح من جدول (٤) أن وظائف النشاطات الرياضية وأهميتها مرتبة وفقا لنسبها المئوية على النحو التالى :

أولا : طالبات الثانوية العامة :

١ ـ المفهوم الترويحى
٢ ـ المفهوم الاقتصادى
٣ ـ المفهوم الصحى
٤ ـ المفهوم الفسيولوجى
٥ ـ المفهوم البدنى
٦ ـ المفهوم الاجتماعى
٧ ـ المفهوم النفسى

ثانيا : طالبات كليــات المجتمع :

١ ـ المفهوم الترويحى
٢ ـ المفهوم الاقتصادى
٣ ـ المفهوم الصحى
٤ ـ المفهوم الفسيولوجى
٥ ـ المفهوم البدنى
٦ ـ المفهوم النفسى
٧ ـ المفهوم الاجتماعى

ثالثا : طالبات الجامعات الأردنية :

١ ـ المفهوم الترويحى
٢ ـ المفهوم الاقتصادى
٣ ـ المفهوم الصحى
٤ ـ المفهوم الفسيولوجى
٥ ـ المفهوم البدنى
٦ ـ المفهوم النفسى
٧ ـ المفهوم الاجتماعى

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » لمفاهيم الأنشطة الرياضية ووظائفها بين الثانوية العامة وكليات المجتمع

المفاهيم	الثانوية العامة		كليات المجتمع		قيمة "ت"	الدلالة
	س	ع	س	ع		
المفهوم النفسى	٤٠	٥ر٧	٤١ر٩	٥ر٢	٦ر٣	دال
المفهوم الفسيولوجى	٣٠ر٧	٤ر٦	٣ر٨	٣ر٧	٥ر	غير دال
المفهوم الاجتماعى	٣٧ر٩	٦ر٢	٣٨ر٨	٥ر٢	٩ر	غير دال
المفهوم الاقتصادى	١٤ر٣	٣ر٢	١٤ر٣	٣ر٧	صفر	غير دال
المفهوم الصحى	٣٠ر٥	٤ر٢	٣٠ر٨	٣ر٨	١ر٥	غير دال
المفهوم البدنى	٤٦ر١	٥ر٣	٤٧ر ـ	٤ر٩	٣٣ر	غير دال
المفهوم الترويحى	١٩ر٨	٢ر٧	١٩ر٦	٢ر٤	ـ ٢ر	دال عند ٠٥ر

ت الجدولية ٠١ر = ٥٨ر٢

٠٥ر = ٩٦ر١

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر بين طلبات الثانوية العامة وطالبات كليات المجتمع فى المفهوم النفسى لصالح طالبات كليات المجتمع •

وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر بين طالبات الثانوية العامة وطالبات كليات المجتمع فى المفهوم الترويحى لصالح طالبات الثانوية العامة •

لا توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات الثانوية العامة وطالبات كليات المجتمع فى باقى المفاهيم الأخرى •

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمفاهيم النشاطات الرياضية ووظائفها بين الثانوية العامة والجامعات

المفاهيم	الثانوية العامة		الجامعات		قيمة "ت"	الدلالة
	س̅	ع	س̅	ع		
المفهوم النفسى	٤٠٠ر٥	٥ر٧	٣٨ر٩	٥ر٦	٥ر٣	دال
المفهوم الفسيولوجى	٣٠ر٧	٤ر٦	٢٩ر٧	٤ر٣	ـ٥ر٥	دال
المفهوم الاجتماعى	٣٢ر٩	٦ر٢	٣٧ر٣	٥ر٩	ـ ر٢	دال عند ٠٥ر
المفهوم الاقتصادى	١٤ر٣	٣ر٢	١٤ر٦	٣ر٤	ـ ر٣	دال
المفهوم الصحى	٣٠ر٥	٤ر٢	٣٠ـر	ـ ر٤	٢ر٥	دال عند ٠٥ر
المفهوم البدنى	٤٦ر٩	٥ر٣	٤٦ر١	٥ر٣	صفر	ـــ
المفهوم الترويحى	١٩ر٨	٢ر٧	١١ر٣	ـ ر٣	ـ ر٥	دال

ت الجدولية ٠١ر = ٥٨ر٢

٠٥ر = ٩٦ر١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى٠١ر بين طالبات الثانوية العامة وطالبات الجامعـات فى المفهـوم النفسى والفسيولوجى والترويحى • وعند ٠٥ر فى المفهوم الاجتماعى والصحى ولصالح طالبات الثانوية العامة •

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر بين طالبات الثانوية العامة وطالبات الجامعات لصالح طالبات الجامعات •

لا توجد فروق فى المفهوم البدنى •

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمفاهيم الأنشطة ووظائفها بين كليات المجتمع والجامعات

المفاهيم	كليات المجتمع		الجامعات		قيمة "ت"	الدلالة
	س̄	ع	س̄	ع		
المفهوم النفسى	٤١ر٩	٥ر٢	٣٨ر٩	٥ر٦٥	-١٠ر	دال
المفهوم الفسيولوجى	٣٠ر٨	٣ر٢	٢٩ر٧	٤ر٣	٥ر٥	دال
المفهوم الاجتماعى	٣٨ر٨	٥ر٢	٣٧ر٣	٩ر٠	-٥ر	دال
المفهوم الاقتصادى	١٤ر٣	٣ر٧	١٤ر٦	٣ر٤	١ر٥	غير دال
المفهوم الصحى	٣٠ر٨	٣ر٨	-٣٠ر	-٤ر	-٤ر	دال
المفهوم البدنى	-٤٧ر	٤ر٩	٤٦ر٩	٥ر٣	٣ر	غير دال
المفهوم الترويحى	١٩ر٦	٢ر٤	١٩ر٣	-٣ر	-٣ر	دال

ت الجدولية ٠١ر = ٢ر٥٨

٠٥ر = ١ر٩٦

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر بين طالبات كليات المجتمع وطالبات الجامعات فى كل من المفهوم النفسى والفسيولوجى والاجتماعى والصحى والترويحى لصالح طالبات كليات المجتمع •

لا توجد فروق بين طالبات كليات المجتمع وطالبات الجامعات في كل من المفهوم الاقتصادى والبدنى •

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية لوظائف النشاطات الرياضية وأهميتها للطالبات المتخصصات وغير المتخصصات بكليات المجتمع والجامعات الأردنية

المفاهيم	كليات مجتمع				الجامعات الاردنية			
	متخصصات		غير متخصصات		متخصصات		غير متخصصات	
	تكرارات	النسبة	تكرارات	النسبة	تكرارات	النسبة	تكرارات	النسبة
المفهوم النفسى	٣٠	٣٧٫٥%	١٥٨	٣٦٫٢%	٢٧	٣٤٫٦%	١٢١	٣٦٫١%
المفهوم الفسيولوجى	٣٦	٤٥%	٢١٨	٥٠%	٤٢	٥٣٫٩%	١٥١	٤٥٫١%
المفهوم الاجتماعى	٢٨	٣٥%	١٦٦	٣٨٫١%	٢٥	٣٢٫١%	١١٢	٣٣٫٤%
المفهوم الاقتصادى	٤٠	٥٠%	٢٤٠	٥٥%	٤٥	٥٧٫٧%	١٩٧	٥٨٫٩%
المفهوم الصحى	٣٨٠	٤٧٫٥%	٢٣٠	٥٢٫٨%	٢٩	٥٠%	١٧٥	٥٢٫٢%
المفهوم البدنى	٣٤	٤٢٫٥%	١٥٦	٣٥٫٨%	٢٩	٣٧٫٢%	١٢٥	٣٧٫٣%
المفهوم الترويحى	٥٨	٧٢٫٥%	٣٣٢	٧٦٫١%	٥٦	٧١٫٨%	٢٢٥	٦٧٫٢%

يتضح من جدول (٨) ان وظائف النشاطات الرياضية وأهميتها مرتبة وفقا لنسبتها المئوية على النحو التالى :

أولا : طالبات كليات المجتمع المتخصصات فى التربية الرياضية :

١ ــ المفهوم الترويحى ٢ ــ المفهوم الاقتصادى
٣ ــ المفهوم الصحى ٤ ــ المفهوم الفسيولوجى
٥ ــ المفهوم البدنى ٦ ــ المفهوم النفسى
٧ ــ المفهوم الاجتماعى •

ثانيا : طالبات كليات المجتمع غير المتخصصات فى التربية الرياضية :

١ ــ المفهوم الترويحى ٢ ــ المفهوم الاقتصادى
٣ ــ المفهوم الصحى ٤ ــ المفهوم الفسيولوجى

٥ ــ المفهوم الاجتماعى ٦ ــ المفهوم النفسى
٧ ــ المفهوم البدنى

ثالثا : طالبات الجامعات المتخصصات فى التربية الرياضية :

١ ــ المفهوم الترويحى ٢ ــ المفهوم الاقتصادى
٣ ــ المفهوم الفسيولوجى ٤ ــ المفهوم الصحى
٥ ــ المفهوم البدنى ٦ ــ المفهوم النفسى
٧ ــ المفهوم الاجتماعى

رابعا : طالبات الجامعات الغير المتخصصات فى التربية الرياضية :

١ ــ المفهوم الترويحى ٢ ــ المفهوم الاقتصادى
٣ ــ المفهوم الفسيولوجى ٤ ــ المفهوم الصحى
٥ ــ المفهوم البدنى ٦ ــ المفهوم النفسى
٧ ــ المفهوم الاجتماعى

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمفاهيم النشاطات الرياضية ووظائفها الطالبات المتخصصات والغير المتخصصات بكليات المجتمع

المفاهيم	متخصصات فى التربية الرياضية ن (٨٠)		غير متخصصات ن (٤٣٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
المفهوم النفسى	٤٢ر٦	٥ر٧	٤١ر٨	٥ر٠٠	١ر٣	غير دال
المفهوم الفسيولوجى	٣٠ر٩	٣ر٩	٣٠ر٧	٣ر٧	٥ر٠	غير دال
المفهوم الاجتماعى	٣٨ر٦	٦ر٧	٣٨ر٩	٤ر٩	٠ر٥	غير دال
المفهوم الاقتصادى	١٤ر٠٠	٣ر٩	١٤ر٤	٣ر٦	١ر٠٠	غير دال
المفهوم الصحى	٢٩ر٧	٤ر٩	٣٠ر٦	٣ر٥	٤ر٠٠	دال
المفهوم البدنى	٤٧ر١	٤ر٦	٤٦ر٩	٤ر٩	٢ر٠٠	دال
المفهوم الترويحى	٢٠ر٤	٢ر٦٠	١٩ر٥	٢ر٤	٣ر٢	دال

ت الجدولية عند ١٠ر = ٥٩ر٢

ت الجولية عند ٠٥ر = ٣٤ر٢

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر بين الطالبات المتخصصات فى التربية والغير المتخصصات بكليات المجتمع فى كل من المفهوم الصحى والترويحى لصالح المتخصصـــات فى حين لم توجد فروق دالة احصائيا فى باقى المفاهيم الخـــاصة بأهمية النشاطات الرياضـــية ٠

جدول رقم (١٠)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمفاهيم النشاطات الرياضية ووظائفها للطالبات المتخصصات والغير المتخصصات بالجامعات الأردنية

المفاهيـــــم	متخصصات تربية رياضيـــة		غير متخصصات		قيمـة "ت"	مستوى الدلالـة
	المتوسـط الحسابـى	الانحـراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
المفهوم النفســـى	٤٠	ـــ ر٥	٣٨ر٧	٥ر٥	١ر١٠	غير دال
المفهوم الفسيولوجى	٣١ر٣	٣ر٨٠	٢٩ر٤	٤ر٣	٣ر٧٠	دال
المفهوم الاجتماعى	٤١ر٥	٥ر٧	٣٦ر٣	٥ر٤	٧ر٨٠	دال
المفهوم الاقتصادى	٤٦ر٣	٣ر٢	٢٤ر٢	٣ر٣	٥ر٢٥	دال
المفهوم الصحـــى	٣١ر٥	٣ر٩	١٩ر٧	ـــ ر٤	٣ر٦٠	دال
المفهوم البدنـــى	٤٩ر٢	٤ر٩	٤٦ر٥	٥ر٢	٤ر٦	دال
المفهوم الترويحـــى	٢٠ر٦	٢ر٦	١٨ر٩	٣ر١	٥ر٦	دال

ت الجدولية عند ١٠ر = ٥٩ر٢

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر بين الطالبات المتخصصات فى التربية الرياضـــية والغير المتخصصـــات

بالجامعات الأردنية فى جمية المفاهيم الخاصة بأهمية النشاطات الرياضية لصالح المتخصصات ، فى حين لم توجد فروق دالة احصائيا للمفهوم النفسى بين المجموعتين •

مناقشة النتائج :

يتضح من جدول (٤) أن المفهوم الترويحى كان أعلى المفاهيم الدالة على أهمية النشا طات الرياضية ووظائفها لأفراد عينة البحث على اختلاف مستوياتهم التعليمية يليه المفهوم الاقتصادى فالصحى ، الفسيولوجى ، البدنى ، الاجتماعى ثم النفسى •

وقد يرجع ذلك الى اهتمام الفتاة الأردنية سواء كان فى الثانوية العامة وكليات المجتمع أو الجامعات ينحصر فى اما حصولها على مجموع يؤهلها للالتحاق بالجامعة أو المحافظة على معدلها التراكمى فى سنوات دراستها المختلفة ، وان نظرتها للنشاطات الرياضية ما هى الا تجديد لحيويتها و لتمتع بوقت الفراغ ، وهذا يتفق مع دراسة لوريتا ١٩٦٩ (١٨) ومونيكا ١٩٧٩ (٢٠) حيث كان اتجاه خفض التوتر فى مرتبة متقدمة ، ويتضح من ذلك انه لا يوجد اختلافات فى اتجاهات الفتاة الاردنية نحو اهمية النشاطات الرياضية ووظائفها على الرغم من اختلاف المراحل التعليمية وهذا يتنافى والفرض الأول •

كما يتضح من جداول ٥ ، ٦ ، ٧ وجود فروق داله احصائيا لصالح طالبات كليات المجتمع فى كل من المفهوم النفسى ، الفسيولوجى ، الاجتماعى ، الصحى ، وقد يرجع ذلك الى أن مادة التربية الرياضية مادة اجبارية لطالبات كليات المجتمع حيث انهن يدرسونها ساعتين اسبوعيا مما يؤدى الى تفهمهن لأهمية النشاطات الرياضية فى حين كانت هناك فروق دالة احصائيا لصالح طالبات الثانوية العامة فى كل من المفهوم الاقتصادى والترويحى وهذا يحقق الفرض الثانى •

كما اتضح من جدول (٨) ان الطالبات المتخصصات والغير المتخصصات فى التربية الرياضية بالجامعات وكليات المجتمع اتفق فى

ترتيب كل من المفهوم الترويحى والمفهوم الاقتصادى على حين اختلفن فى ترتيب المفاهيم الاخرى • وقد يرجع ذلك الى طبيعة دراستهن وهـذا يحقق الفرض الثالث جزئيا •

كما اتضح من جدول (٩) ان هناك فروقا دالـة احصـائيا بين الطالبات المتخصصات والغير متخصصات فى كليات المجتمع لصـالح الطالبات المتخصصات فى كل من المفهوم الصحى والبدنى والترويحى • على حين لم توجد فروق دالة احصائيا فى باقى المفاهيم وقد يرجع ذلك الى أن الطالبات الغير المتخصصات يدرسن ساعتين اجباريا فى مـادة التربية الرياضية مما أدى الى وعيهن بكثير من المفاهيم وهذا يحقـق الفـرض الـرابع •

كذلك يوضح جدول (١٠) أن هنـاك فروقا دالة احصائيا لصـالح الطالبات المتخصصات بالجامعة فى جميع المفاهيم ما عدا المفهوم النفسى ويرجع هذا الاختلاف الى أن مواد التربية الرياضية التى تطـرح ضمن الخطة الدراسية للجامعة هى متطلب اختيارى تختارة كل من ترغب فى دراسته وبذلك ينعكس هذا على مفهومها تجاه أهمية النشاطات الرياضية وهذا يحقق الفرض الخامس •

يتضح من النتائج السابقة وتفسيرها أن اتجاه الفتاة الأردنية نحو أهمية النشاطات الرياضية بعامة سـواء فى القانون العـامة ولكليـات المجتمع والجامعات الأردنية مركزا على أنه نشاط ترويحى بغـرض الحصول على التفوق فى التحصيل ، الا أنه بموازنة نتائج الطالبـات المتخصصات والغير المتخصصات نجد أن الطالبات المتخصصات واللاتى يطبق عليهن مناهج وبرامج علمية وعملية فى التربية الرياضية قد اختلف اتجاههن نحو أهمية النشاطات الرياضية ، وهذا يؤكـد عـلى أن الاتجاهات مكتسبة تنمو وتتغير وفقا لما يعطى لها من نماذج ومعلومات وما تمر به من تجارب وخبرات •

ولما كانت الفتاة هى امرأة المستقبل وهى المسئولة عن تربية الأجيال وتنمية الاتجاهات والعادات السليمة . ولما كانت أهداف التربية الرياضية خلق المواطن الصالح عن طريق استخدام النشاطات المحببة الى النفس .

لذا يجب العمل على الاهتمام بتنمية الاتجاهات الايجابية للفتاة الأردنية نحو أهمية النشاطات الرياضية ووظائفها .

التوصيات :

فى ضوء ما تقدم توصى الباحثتان بما يلى :

١ ــ تأهيل الدراسات تأهيلا تربويا حتى تكون قدوة حسنة لتلميذاتهن بدرجة من الوعى والايمان بالواجب الذى يقمن به .

٢ ــ أن تكون لمادة التربية الرياضية درجات مستقلة عن مواد النشاط الممارس بحيث تضاف الى مجموع الطالب وتؤثر فى الترتيب العام بجميع مراحل التعليم .

٣ ــ مراعاة قيام المسئولين بوزارة التربية باعطاء التربية الرياضية أهمية أكثر من خلال زيادة عدد حصص كل مرحلة .

٤ ــ اتباع الأساليب الفعالة لغرض الاتجاهات الايجابية نحو التربية الرياضية لدى قطاعات الشعب المختلفة .

المراجع العربية :

١ ــ أحمد عزت راجح : أصــول علم النفس ، الطبعة الثالثة ، المكتب المصرى الحديث الاسكندرية ، ١٩٧٠ ص ١٢٠ .
٢ ــ اسامة كامل راتب : مستوى الاداء الحركى وعلاقته بمفهوم الذات والاتجاهات لتلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة دكتــوراة ، غــير منشورة كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
٣ ــ انتصار يونس : السلوك الانسانى ، دار المعارف ، القـــاهرة ، ١٩٧٨ ص ٤٣٦ .
٤ ــ ثنـــاء عمارة : الاتجاهات النفسية لمعلمات التربية الرياضــية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
٥ ــ حامد القنزتى ، واخرون : دراسة مقــارنة لاتجـــاهات بعض الاداريين والعمال الفنيين نحو النشاط البدنى ، المؤتمر العلمى الخامس ، دراسات وبحوث التربية الرياضية ١٩٨٤ .
٦ ــ رونية وبيــد : التربية العامة ، ترجمة عبد الله عبــد الــدائم ، الطبعة الثالثة دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٧ ص ٣٧ .
٧ ــ صديقة يوسف : اتجاهات الطلبة والطالبات والمسئولين نحــــو النشاط الرياضى فى جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غــــير منشورة القاهرة ، ١٩٨٠ .
٨ ــ عباس على حسن : العلاقة بين الاتجاهات نحو لنشاط البــدنى وبعض القدرات العقلية الأولية لطلاب المرحلة الثانوية بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية بالقاهرة ، ١٩٨١ .
٩ ــ عبد الرحمن محمد : الاتجاهات النفسية لطلاب المرحلة الثــانوية نحو التربية الرياضية بجمهورية السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٠ــ عزيزة محمود سالم : الاتجاهات النفسية لطالبات المرحلة الثانوية رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، ١٩٧٧ •

١١ــ فاروق عبد الفتاح : التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية العامة من اتجاهاتهم نحو المدرسة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق ، ١٩٧٨ •

١٢ــ قدرى سيد مرسى : اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية و لثانوية بدولة الامارات العربية نحو درس التربية الرياضية ، دراسات وبحوث التربية الرياضية ، ١٩٨٣ •

١٣ــ كاشف نايف : اتجاهات طلبة وطالبات لجامعة الأمريكية بالقاهرة ونحو النشاط الرياضى • رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، ١٩٨٣ •

١٤ ــ كريمان عبد المنعم سرور : مقياس الاتجاهات نحو وظائف النشاطات الرياضية ، المجلد الخامس ، العدد الثالث ، دراسات وبحوث ، جامعة حلوان • ديسمبر ١٩٨٢ •

١٥ ــ ليلى عبد السلام : اتجاهات الفتاة المصرية نحو التربية الرياضية مفهوما ومهنة رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، ١٩٧٩ •

المراجـــع الاجنبيـــة :

16 — Bir-enkott, Robert. Michail : **A comparison of Expressed sports man ship attitudes of College a thletas and non athletas conncerninng ethtical dicisions in competitive situations. D.A.I. Vol. 38. No. (6) 1976.**

17 — Dotsen, C. **Values of Physical Activity by Male — University students.** Res Quart 3 (2) 1972.

18. Hergert,t. : **An Exploration study of Attitudes Toward Physical Education as Expressed by University Students Abstracted in Dies. Abstracts in** Ternal 30-A, 1970.

19. Maclok, M. : **Attitudes of Secondary School Puples Towards Participation on in Physical Activity Abstracted in Completed Research in health, Physical Education and Recreation,** 1970.

20 — Monica Gail, : **Attitude Toward Physical Activitives a Function of Sex Orientation, D.A.I.** Vol. 04 No. (8). February, 1980.

21 — Simon, D. : Attitudes of Versity Athlates in Toward Physical Activity abstracted in Completed Research in Health, Physical Education and Recreation, 12, 1970.

تأثير استخدام بعض الأجهزة على بعض الإستجابات الوظيفية للقلب والسعة الحيوية وبعض عناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠ متر جرى

د٠ زكيـة أحمد فتحى
كلية التربية الرياضية بنين بالقاهرة
جامعة حلوان

المقدمة ومشكلة البحث :

تعتبر مسابقات الميدان والمضمار من النشاطات الرياضية التى تتميز بطابع خاص حيث تحتوى على لكثير من المسابقات التى تختلف فى متطلباتها وفقا لنوع المسابقة وبخاصة بالنسبة للنواحى الفسيولوجية المسئولة عن احداث عملية التكيف للمجهود المبذول ٠

ويرى Herre (١٩٧٥) أنه يجب أن يرتبط الاعداد البدنى بالاعداد الفنى بصفة مستمرة اذ أن الاعداد الفنى المناسب يتضمن استخداما اقتصاديا للقدرات الفسيولوجية ٠ وحيث أن تنمية القدرات الفسيولوجية تعتبر من العوامل الهامة المحددة لمستوى (الفورمة) الرياضية بصفة أساسية ٠

وتعتبر السعة الحيوية من أهم النواحى التى تعبر عن الكفاءة التنفسية للفرد كما توضح للمدرب الى حد كبير امكانيات اللاعب الفسيولوجيـة ٠

كما يعتبر الدفع القلبى من أهم المؤثرات الأساسية فى تقويم الحالة الوظيفية للقلب والحكم على ديناميات الدم ٠ Hemodynamics

لذا ترى الباحثة أنه يمكن عن طريق قياس حجم الدفع القلبى دراسة أثر برامج التدريب على الحالة التدريبية والوظيفية ٠

وتوجد طريقتان لقياس حجم الدفع القلبى ٠ Cardic que put

الطريقة المباشرة وذلك عن طريق استخدام غاز النيتروز
Nitrous Uxid
والتى استخدمها كل من كروف ، ولندهارد Urogd and Lindhard
(١٩١٢) وطريقة غاز الاستلين التى استخدمها كريستين
Christennsen
(١٩٣١) وطريقة فك (١٩٧٠)

ولما كانت الطرق المباشرة لقياس حجم الدفع القلبى تتطلب امكانات خاصة نظرا لمتطلباتها الصعبة وتكاليفها الكثيرة • لذا قامت الباحثـــة باستخدام الطريقة غير المباشرة لتقدير حجم الدفع القلبى • وتتميز هذه القياسات بسهولتها ودقتها وسرعة اجراءها مما جعل استخدامها أفضل من الطرق المباشرة لقياس حجم الدفع القلبى •

وتعتبر معـــادلة ستار Star- (١٩٧٤) وطريقة زافيالوف Zavgalov (١٩٧٨) أكثر الطرق انتشارا فى هذا المجال • وكلا الطريقتين لا تتطلبان أكثر من قياس ضغط الدم وسرعة النبض وعمـــر المختــــبر •

وقد أكدت دراسة قامت بها اجلال ابراهيم حســـن واخـــــلاص نور الدين (١٩٨٤) أن استخدام كل من جهاز القوة والســـير المتحرك والعجلة الأرجومترية أدى الى تنمية قوة عضلات الرجلين ومســـتوى الأداء فى التعبير الحـــركى •

وترى الباحثة أنه كلما كان هناك توافق بين الناحية البـــدنية والفسيولوجية بما يتناسب وطبيعة المسابقة أدى ذلك الى النهـــوض بمستوى الأداء الرياضى •

لذا رأت الباحثة أهمية تقديم هذه الدراســـــة عن تأثير كل من التدريب باستخدام السير المتحرك Treadmill والعجلة الارجومترية Ergo- metr والتدريب بدون استخدام أجهزة على بعض الاستجابات الوظيفية للقلب باستخدام طريقة زافيالوف لقيـــــاس الدفع القلبى والسعة الحيوية وبعض عناصر اللياقة البدنية بهدف معرفة أفضل هذه

الطرق فى التدريب والتى عن طريقها يمكن تحقيق أفضل مستوى رقمى لسباق ٨٠٠م جرى من خلال برامج تعمل على تحسين النواحى الوظيفية والبدنية .

الهدف من البحث :

١ ـ التعرف على تأثير التدريب باستخدام أجهزة على الدفع القلبى والسعة الحيوية ومقارنة ذلك بتأثير التدريب بدون استخدام أجهزة على هذه المتغيرات للعينة قيد الدراسة .

٢ ـ التعرف على تأثير التدريب باستخدام أجهزة على بعض عناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠ م جرى ومقارنة ذلك بتأثير التدريب بدون استخدام أجهزة على هذه المتغيرات للعينة قيد الدراسة .

فروض البحث :

١ ـ البرامج التدريبية المستخدمة فى هذه الدراسة تؤثر تأثيرا ايجابيا على كفاءة القلب والسعة الحيوية وبعض عناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى .

٣ ـ توجد فروق دالة احصائيا لصالح المجموعتين اللتين تتدربان باستخدام أجهزة عن المجموعة التى تمارس التدريب بدون أجهزة فى المتغيرات الوظيفية للقلب والسعة الحيوية وعناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى .

اجراءات البحث :

استخدام المنهج التجريبى لمناسبته لهذه الدراسة .

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من بين طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة فى العام الجامعى (١٩٨٥ ـ ١٩٨٦) وقد

بلغ حجم العينة ٤٥ طالبة تم اختيارهن بالطريقة العمدية العشـوائية بعد استبعاد الطالبات اللاتى حصلن على أعلى وادنى الدرجـات فى القياسات القلبية وقد تم توزيع العينة عشوائيا الى ثلاث مجموعات كل منها ١٥ طالبة على النحو التالى :

- المجموعة (١) تم تدريبها على جهاز السير المتحرك .
- المجموعة (٢) تم تدريبها على جهاز العجلة الأرجوميترية .
- المجموعة (٣) تم تدريبها فى المضمار بدون استخدام أجهزة .

وقد تم تكافؤ الثلاث المجموعات من حيث السن ، الطول ، الوزن والمتغيرات الفسيولوجية وعناصر اللياقة البدنية المقاسة جدول (١، ٢)

جـــــدول (١)

تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث فى القياسات القبلية للسن والطول والوزن وبعض عناصر اللياقة البدنيـــة

القياســـات	مصــدر التبايـــن	مجمـــوع المربعـــات	د ٠ ح	متوسط المربعات	قيمـة ف
الســــن	بين المجموعات	٣ ر	٢	١٥ ر	١٠٩ ر
	داخل المجموعات	٥٨	٤٢	٣٨ ر ١	—
الطـــــول	بين المجموعـــات	١٠	٢	٥	٢٩٦ ر
	داخل المجموعات	٧٠٩	٤٢	٨٨ ر ١٦	—
الــــــوزن	بين المجموعـــات	٢٥	٢	٥ ر ١٢	٦٥٦ ر
	داخل المجموعات	٨٠٠	٤٢	٠٥ ر ١٩	—
٨٠٠ م جـــــرى	بين المجموعـات	٤٣	٢	٥ ر ٢١	١٥٥ ر ١
	داخل المجموعات	٧٨٣	٤٢	٦٢ ر ١٨	—
الجلـــد الــدورى التنفـــس	بين المجموعـــات	١	٢	٥ ر	٠٣٩ ر
	داخل المجموعات	٥٤٠	٤٢	٨٦ ر ١٢	—
٥٠ م عــــدو	بين المجموعـــات	٢٢ ر	٢	١١ ر	٦٠٤ ر
	داخل المجموعـات	٦٥ ر ٧	٤٢	١٨٢ ر	—
٦٠٠ م تحمل سرعـــه	بين المجموعـــات	١١٩	٢	٥ ر ٥٩	٣٠٩ ر ١
	داخل المجموعات	١٩٠٩	٤٢	٤٥ ر ٤٥	—
قـــوه عضلات الرجليـــن ٠	بين المجموعـــات	١	٢	٥ ر	٠٠٦٧ ر
	داخل المجموعـات	٣١٤٢	٤٢	٨١ ر ٧٤	—

قيمة ف الجدولين (٣٢٢) عند مستوى (٠٥ر)

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات القبلية للسن ، الطول ، الوزن ، الدورى الرقمى لمسافة ٨٠٠م جرى وعناصر اللياقة البدنية مما يدل على تكافؤ المجموعات فى هذه القياسات ٠

جـــــدول (٢)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات القبلية للحالة الوظيفية للقلب والسعة الحيوية

القياسات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف
السعة الحيوية	بين المجموعات داخل المجموعات	٧٤٤٥ ١٦٦٠٦٦٦	٢ ٤٢	٥ ر ٣٧٢٢ ٧ ر ٣٩٥٣٩	٠٩٤ ر
ضغط الدم الانقباضى	بين المجموعات داخل المجموعات	٤ ر ١٨ ١٥٧٦ ٤	٢ ٤٢	٢ ر ٩ ٣٧ ر ٥٣	٢٤٥ ر
ضغط الدم الانبساطى	بين المجموعات داخل المجموعات	١ ر ٢٢ ٦٦٩	٢ ٤٢	٠٥ ر ١١ ١٥ ر ٩٣	٦٩٤ ر
حجم الضربة	بين المجموعات داخل المجموعات	٠٠ ر ٢ ٦٤٧٠	٢ ٤٢	٠٠ ر ١ ٤ ر ١٥	٠٦٥ ر
سرعة القلب	بين المجموعات داخل المجموعات	٠٠ ر ٤ ٢٩٨	٢ ٤٢	٠٠ ر ٢ ٠٩٥ ر ٧	٢٨٢ ر
الدفع القلبى	بين المجموعات داخل المجموعات	١٤٦١٩ ٣٨٧٢٦٠٥	٢ ٤٢	٥ ر ٧٣٠٩ ٩٢٢٠٤٩	٠٧٩ ر

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياســـات القبلية للحالة الوظيفية للقلب والرئتين ، مما يدل على تكافؤ المجموعات فى هذه القياسات .

أدوات البحـــث :

١ ـ القيـــاسات الفســـيولوجية :

(أ) السعة الحيوية : تم قياسها باستخدام الاسبيرميتر الجاف•

(ب) معدل سرعة القلب : تم قياسه باستخدام قيـــاس النبض الكهـــــربى •

(جـ) ضغط الدم الانقباض ، الانبساطى : تم قياسه بواســــطة جهاز سيجمامانومتر •

(ب) حجم الدفع القلبى ثم قياسه باستخدام طريقة زفيالوف حيث وضع زافيالوف (١٩٧٨) جدولين لتحديد حجم الدم الذى يدفعــــه القلب فى كل انقباضة عن طريق بيانات الضغط الانقباضى والأنبساطى والعمر (انظر الملحقات) •

طريقة استخدام جدول زفيالوف لتقدير الدفع القلبى :

يتحدد حجم الدفع القلبى عند التقاء الضغط الانقباضى بالضغط الانبساطى مرافق (١) وتحسب النتيجة النهائية بجمع أو طرح مقدار معين يختلف تبعا للعمر مرافق (٢) وتحسب النتيجة بالميللتر ثم يحدد حجم الدفع القلبى فى الدقيقة عن طريق حاصل ضرب حجم الدفع القلبى فى الضربة الواحدة×سرعة القلب فى الدقيقة •

٢ ـ الاختبارات المستخدمة لقياس اللياقة البدنية :

بناء على استطلاع رأى الخبراء واتفاقه مع ما جاء فى المراجـــع العلمية من حيث تحديد الصفات البدنية الخاصة بســـباق ٨٠٠م جرى كانت : الجهـــاز الـــدورى التنفسى ـ السرعة تحمـــل السرعة ، قـــوة عضـــــلات الرجلـــين •

لذا قامت الباحثة بتطبيق هذه الاختبارات كالآتى :

أ ـ كفاءة الجهاز الدورى التنفسى : تم قياسه باستخدام اختبار فيراسكوبيك وجين هودجلنز

ب ــ السرعة : وذلك بتطبيق اختيار ٥٠م عدو •

جـ ــ تحمل السرعة : وذلك باستخدام اختبار ٦٠٠م جرى •

د ــ قوة عضلات الرجلين وذلك باستخدام جهاز الديناموميتر •

كما تم قياس زمن سباق ٨٠٠م جرى •

القياس القبلى :

تم القياس القبلى للمتغيرات الفسيولوجية وعناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى فى الفترة من ١٩٨٥/١٠/٧ ــ ١٩٨٥/١٠/١٢ •

كما قامت الباحثة باجراء دراسة استطلاعية على ١٥ طالبة تم اختيارهن عشوائيا من مجتمع البحث • لتحديد زمن قدرتهن على الأستمرار فى العمل على الاجهزة (حجم الحمل) وكذلك لتحديد سرعة الاداء (شدة الحمل) •

البرنامج التدريبى :

تم تنفيذ البرنامج التدريبى للمجموعات الثلاث فى الفترة من ١٩٨٥/١٠/١٣ ــ ١٩٨٦/١/٤ لمدة (١٢) اسبوع بواقع أربع وحدات تدريبية أسبوعيا • واستمرت كل وحدة ٢٠ دقيقة احماء و ١٢ دقيقة أداء على الجهاز و ٣ دقائق استرخاء •

وقد تم تثبيت حجم الحمل (زمن الأداء) طوال فترة التدريب بينما تم التقدم بشدة الحمل (سرعة الأداء) أما بالنسبة للمجموعة التى قامت بالتدريب دون استخدام اجهزة فقد تم تدريبها كالآتى : ٥ دقائق احماء ، ١٢ دقيقة جرى مسافات أكبر من المسافات المحددة ، ٣ دقائق استرخاء •

القياس البعدى :

تم القياس البعدى للمتغيرات الفسيولوجية وعناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى فى الفترة من ١٩٨٦/١/٥ ــ ١٩٨٦/١/٨ •

نتـــائج البحث :

جــــدول (٣)

دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية لمجموعات الثلاث في القاياسات الوظيفية للقلب والسعة الحيوية

المجموعات	المتغيرات	القياس القبلي م	القياس القبلي ع	القياس البعدي م	القياس البعدي ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
جهاز العجلة الارجومترية	السعة الحيوية	٣٠٨٦ر٧	١٥١ر٧٤	٣٤٧٠	١١١ر٤٨	٧ر٦١٧	دال
	ضغط الدم الانقباضي	١١٠ر٦٧	٦ر٢٣	١١٣	٨ر٤١	ر٨٣٣	غير دال
	ضغط الدم الانبساطي	٧٥ر٣٣	٣ر٥٢	٧٣ر٦٧	٣ر٥٢	١ر٣٤١	غير دال
	حجم الضربة	٦٠ر٤	٣ر٥٤	٦٣ر٨٧	٢ر٩٥	٢ر٨٢١	دال
	سرعة القلب	٧٥ر٢	٢ر٥٧	٧٠ر٧	٢ر٠٢	٥ر١٧٢	دال
	الدفع القلبي	٤٥٤٢ر٣٣	٣٣٣ر٢١	٤٤٧٠ر٦	١٥١ر٦٧	ر٧٢٣	غير دال
جهاز السير المتحرك	السعة الحيوية	٣٠٨٠	٢٠٥ر٩٨	٣٥٠٣ر٣٣	١٠٩ر٣٣	٦ر٧٩٣	دال
	ضغط الدم الانقباضي	١١٠ر٦٧	٦ر٢٣	١١٣ر٦٧	٨ر٥٥	١ر٠٦	غير دال
	ضغط الدم الانبساطي	٧٤ر٦٧	٣ر٥٢	٧٣	٤ر٥٥	١ر٠٨٤	غير دال
	حجم الضربة	٦٠ر٩٣	٣ر٤١	٦٤ر١٣	٤ر١٩	٢ر٢٢	دال
	سرعة القلب	٧٥ر٠٧	٢ر٤٦	٧٠ر١٣	١ر٨١	٦ر٠٥٤	دال
	الدفع القلبي	٤٥٧٠ر٤٧	٣٠٢ر٨	٤٤٢٦ر٦٧	٣٢٠ر٩٢	١ر٢١٩	غير دال
بدون اجهزة	السعة الحيوية	٣٠٥٦ر٧	٢٣٠ر٥٨	٣٢٨٣ر٣	٢٦١ر٦٣	٢ر٤٣١	دال
	ضغط الدم الانقباضي	١١٢	٥ر٦٢	١١٢	٥ر١١	صفر	غير دال
	ضغط الدم الانبساطي	٧٦ر٣٣	٤ر٨١	٧٥ر٦٧	٤ر٥٨	ر٣٧١	غير دال
	حجم الضربة	٦٠ر٤٧	٤ر٦٩	٦١ر٠٧	٤ر٣٢	ر٣٥٣	غير دال
	سرعة القلب	٧٥ر٧٣	٢ر٩٤	٧٢ر٨٧	٢ر٥٩	٢ر٧٢٤	دال
	الدفع القلبي	٤٥٨٥ر٩	٢٧١ر٨٤	٤٤٤٤ر٨	٢٨١ر٥٧	١ر٣٤٩	غير دال

يوضح الجدول وجود فروق دالة احصائيا لصالح القياسات البعدية عن القبلية كالآتى :

- مجموعة العجلة الارجومترية في قياسات السعة الحيوية ، هجم الضربة ، سرعة القلب .
- مجموعة السير المتحرك في قياسات السعة الحيوية ، حجم الضربة ، سرعة القلب .
- مجموعة بدون أجهزة في قياسات السعة الحيوية ، سرعة القب .

جـــدول (٤)

دلالة الفروق بين القياســات القبلية والبعدية لمجموعات البحث الثلاث في عناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمي لسباق ٨٠٠م جرى

المجموعات	المتغيـــــرات	القياس القبلـــى		القياس البعـــدى		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
جهـــار	٨٠٠ م جـــــري	٢٣٢ر٠٧	٤ر٨٥	٢١٩ر٨٧	١ر٢٥	٩ر١١١	دال
العجلـــه	الجلد الدوري التنفسي	٦٧ر٦	٢ر٥٦	٥٤	٢ر٢٤	١٠ر٩٦١	دال
الارجومتريه	٥٠ م عدو (السرعـــة)	٩ر٣	٣٥ر	٨ر٨٤	٢٦ر	٤ر٧٨٦	دال
	تحمل سرعة ٦٠٠م جري	١٨٣ر٧٣	٣ر٦٨	١٧٤ر٢	١ر٤٢	٩ر٠٧٦	دال
	قوة عضلات الرجليـــة	٧٩ر٤	٩ر١٤	٨٦ر٤٧	١١ر١١	١ر٨٤١	غير دال
جهـــار	٨٠٠ م جـــــري	٢٣٠ر٨٧	٤ر٨٥	٢١٧ر٧٣	٠ر٩٦	٩ر٩٥٥	دال
السيـــر	الجلد الدوري التنفسي	٦٧ر٨٧	٤ر٣٤	٥٣ر٤	٢ر٣١	٩ر٩١	دال
المتحـــرك	٥٠ م عدو (سرعـــة)	٩ر٢	٣٧ر	٨ر٥٨	[illegible]	٥ر٦٦٩	دال
	تحمل سرعة ٦٠٠ م جـري	١٨٧ر٣٣	١٠ر٥٥	١٧٠ر٨٧	٤ر١١	٥ر٣٩٧	دال
	قوة عضلات الرجليـــة	٧٩ر٢٧	٨ر٦٣	[illegible]	١١ر٨٠	١ر٧٧٢	غير دال
بـــدون	٨٠٠ م جـــــري	٢٢٩ر٧	٢ر٩٧	٢٣٤ر٩	١ر٦٨	٥ر٢٦٣	دال
	الجلد الدوري التنفسي	٦٧ر٤٧	٣ر٦٢	٦٠ر٧٣	٤ر٨٥	٤ر١٦٨	دال
اجهـــزه	٥٠ م عدو (سرعـــة)	٩ر١٧	٥٤ر	٨ر٧٩	٥٥ر	١ر٨٤٥	غير دال
	تحمل سرعة ٦٠٠ م جـري	١٨٤ر٠٧	٣ر٤١	١٨١ر٢	٢ر٤٦	٢ر٥٥٣	دال
	قوة عضلات الرجليـــة	٧٩ر٤	٨ر١٥	٨٥ر٩٣	١٠ر٩٩	١ر٧٨٤	غير دال

قيمة ت الجدولية (٢ر١٦) عند مستوى (٠٥ر)

يوضح الجدول وجود فروق دالة احصائيا لصالح القياسات البعدية عن القبلية لمجموعات البحث الثلاث في قياسات : ٨٠٠م جرى ، الجلد الدوري التنفسي ، تحمل السرعة .

جـــدول (٥)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات البعدية للحالة الوظيفية للقلب والسعة الحيوية

يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات البعدية

القياسات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ٠ ح	متوسط المربعات	قيمة ف
السعة الحيوية	بين المجموعات	٤٢١٧٧٨	٢	٢١٠٨٨٩	٦ر٨١٥*
	داخل المجموعات	١٢٩٩٦٦٦	٤٢	٣٠٩٤٤ر٤	
ضغط الدم الانقباضى	بين المجموعات	٢١	٢	١٠ر٥	ر١٧٩
	داخل المجموعات	٢٤٥٣	٤٢	٥٨ر٤	
ضغط الدم الانبساطى	بين المجموعات	٥٨	٢	٢٩	١ر٦١١
	داخل المجموعات	٧٥٦	٤٢	١٨	
حجم الضربة	بين المجموعات	٨٦	٢	٤٣	٢ر٨٧٠
	داخل المجموعات	٦٢٩	٤٢	١٤ر٩٨	
سرعة القلب	بين المجموعات	٧٦	٢	٣٨	٨ر١٠٢*
	داخل المجموعات	١٩٧	٤٢	٤ر٦٩	
الدفع القلبى	بين المجموعات	١٤٦٢٣	٢	٧٣١١ر٥	ر١٠٧
	داخل المجموعات	٠٧٥١٠١	٤٢	١٨٤٥٤ر٨	

يتضـــح من الجـــدول وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات البعدية (السعة الحيوية ، سرعة القلب) •

وقد استخدمت الباحثة طريقـــة تيوكى للموازنة بين متوســـطات المجموعات فى هذه القياسات •

جـــــدول (٦)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات البعدية

لعناصـــر اللياقـــة البدنيـــة

الاختبـــــــارات	مصدر التبايـــــن	مجموع المربعـــات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
٨٠٠ م	بين المجموعـــــات	٤٠٢	٢	٢٠١	١٢٢ر٢٩*
	داخل المجموعـــات	٧٥	٤٢	١ر٧٩	
الجلد الدورى	بين المجموعـــــات	٤٩٧	٢	٥ر٢٤٨	١٨ر٨٦٩*
التنفســــــى	داخل المجموعـــات	٥٥٢	٤٢	١٣ر١٧	
٥ م عدو	بين المجموعـــــات	٦١ر	٢	٣٠٥ر	٩٦٨ر
	داخل المجموعـــات	٦ر٤٩	٤٢	١٥٥ر	
٦٠٠م	بين المجموعـــــات	٨٣٥	٢	٥ر٤١٧	١٢٨ر٤٧
تحمل سرعـــــة	داخل المجموعـــات	٣٧٢	٤٢	٨ر٨٥٧	
قوة عضـــــلات	بين المجموعـــــات	٢ر٠٠	٢	١ر٠٠	٠٧٨ر
الرجلـــــــين	داخل المجموعـــات	٥٣٧٥	٤٢	١٢٧ر٩٨	

يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياســـات البعدية ٨٠٠م ، الجلد الدورى التنفسى ، ٦٠٠م تحمل سرعة •

وللتعرف على أى مجموعاعت البحث فى صـــالحها هـــذه الفروق استخدمت الباحثة طريقة تيوكى للموازنة بين المتوسطات •

جـــــدول (٧)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث فى المستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى وبعض عناصر اللياقة البدنية والمتغيرات الفسيولوجية

القياسات	المجموعات	م	مجموعة السير المتحرك	مجموعة المضمار	اقل فرق احصائى بطريقة نيوكى
٨٠٠ م	مجموعة العجلة الثابتة	٢١٩ر٨٧	٢ر١٤*	٥ر٠٣*	
	مجموعة السير المتحرك	٢١٧ر٧٣	—	٧ر١٧*	٩٩ر
	مجموعة المضمار	٢٢٤ر٩		—	
الجلد الدورى التنفسى	مجموعة العجلة الثابتة	٥٤ ر ـــ	٦ ر	٦ ر ٧٣*	
	مجموعة السير المتحرك	٥٣ ر ٤	—	٧ ر ٣٣*	٢ ر ٦٨
	مجموعة المضمار	٦٠ر٧٢		—	
٦٠٠ م تحمل سرعة	مجموعة العجلة الثابتة	١٧٤ ر ٢	٣ ر ٣٣*	٧ ر ـــ*	
	مجموعة السير المتحرك	١٧٠ ر٨٧	—	١٠ ر ٣٣*	٢ر ٢٠
	مجموعة المضمار	١٨١ ر ٢		—	
السعة الحيوية	مجموعة العجلة الثابتة	٣٤٧٠	٢٣ ر ٢٣	١٨٦ر ٧*	
	مجموعة السير المتحرك	٣٥٠٣ر٣٢	—	٢٢٠ر٠٣*	١٢٩ ر ٩
	مجموعة المضمار	٣٢٨٣ ر ٣		—	
سرعة القلب	مجموعة العجلة الثابتة	٧٠ ر ٠٧	٠٦ ر	٢ ر ٨٠*	
	مجموعة السير المتحرك	٧٠ ر ١٣	—	٢ ر ٧٤*	٥٩٩ ر ١
	مجموعة المضمار	٧٢ ر ٨٧		—	

يوضح الجدول وجود فروق دالة احصـــائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياسات البعدية لبعض عناصر اللياقة البدنية وبعض المتغيرات الفسيولوجية على النحو الآتى :

ـــ فى ٨٠٠م جرى : كانت الفروق لصالح مجموعة السير المتحرك عن مجموعتى العجلة الارجوميترية والمضمار ، ولصالح مجموعة العجلة الارجوميترية عن المضمار •

ـــ فى الجـــلد الدورى التنفسى : كانت الفروق لصــــــالح كل من مجموعتى العجلة الارجوميترية والسير المتحرك عن مجموعة المضمار •

ـ فى تحمل السرعة (٦٠٠م جرى) : كانت الفروق لصالح مجموعة السير المتحرك عن مجموعتى العجلة الارجوميترية والمضمار ، ولصالح مجموعة العجلة الارجوميترية عن المضمار •

ـ فى السعة الحيوية : كانت الفروق لصالح مجموعتى العجلة الارجوميترية والسير المتحرك عن مجموعة المضمار •

ـ سرعة القلب : كانت الفروق لصالح مجموعتى العجلة الارجوميترية والسير المتحرك عن مجموعة المضمار •

مناقشة النتائج :

تعتبر ديناميات الدم من المؤشرات الهامة لتقويم اثر النشاط البدنى على الحالة الفسيولوجية للقلب كما يعتبر حجم الدفع القلبى للدم من اهم قياسات دينامية الدم الدالة على مستوى عمليات امداد الانسجة بالاكسوجين وتخلصها من ثانى اكسيد الكربون وقد دلت نتائج هذه الدراسة جدول (٣ ، ٥) وجود فروق دالة احصائيا لصالح القياسات البعدية عن القبلية بالنسبة لمجموعة السير المتحرك ومجموعة العجلة الاجوميترية عن مجموعة المضمار فى (السعة الحيوية ، حجم الضربة ، سرعة القلب) وبالرغم من ذلك فانه لم يحدث تحسن فى حجم الدفع القلبى بالرغم من ارتباطه بزيادة حجم الضربة •

وهذا يتفق مع ما ذكره كاربان (١٩٨٠) عن ان تحسن الحالة الوظيفية للقلب لدى الرياضيين يكون نتيجة لزيادة حجم الضربة •

وتفسير الباحثة ذلك بانه كلما قلت سرعة القلب وفى الحدود الفسيولوجية الطبيعية كلما دل ذلك على كفاءة فى القلب وبما أن حجم الدفع القلبى = حجم الضربة × سرعة القلب • لذلك لم تحدث زيادة فى حجم الدفع القلبى •

وبالرغم من ذلك حدث تحسن فى المستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى (جدول ٧) وهذا يدل على ان تكيف القلب للمجهود المبذول أدى

الى تحقيق رقم افضل فى سباق ٨٠٠م جرى مع بذل جهد أقل وباقتصاد فى الوظائف الفسيولوجية .

ويوضح جدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى والبعدى بالنسبة للثلاث المجموعات فى ضغط الدم الانقباضى والانبساطى وهذا يتفق مع ما اشار اليه دافيد لامب (١٩٨٠) عن ان ممارسة النشاط البدنى لا يؤدى الى تغيرات فى الضغط الانبساطى اما بالنسبة للضغط الانقباضى فقد تحدث تغيرات طفيفة .

كما اثبتت نتائج جدول (٤ ، ٦) وجود فروق دالة احصائيا لصالح القياسات البعدية عن القبلية لمجموعات البحث الثلاث فى بعض عناصر اللياقة البدنية والمستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى .

وترجع الباحثة ذلك الى أن البرامج التدريبية المستخدمة فى هذه الدراسة أثرت تأثيرا ايجابيا فى بعض المتغيرات المقاسة . وبالرغم من ذلك فانه كان هناك تفاوت فى مدى درجة تأثير البرامج التدريبية المستخدمة على المتغيرات قيد الدراسة وكان هذا التفاوت لصالح المجموعتين اللتين تم تدريبهما بأستخدام أجهزة جدول (٧) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة من حيث تأثير البرامج المختلفة باستخدام الأجهزة والمقاومات المختلفة على تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية ومستوى الأداء مع دراسة كل من ادوارد شوى (١٩٥٠) وفاطمة النبوية (١٩٧٦) وترنديل عبد الغفور (١٩٨٠) واجلال ابراهيم حسن واخلاص نور الدين (١٩٨٤) .

كما أنه لم يحدث تحسن فى قوة عضلات الرجلين بالنسبة للثلاث مجموعات جدول (٤) لذا ترى الباحثة أهمية استخدام جهاز القوة حيث اثبتت الدراسات التى قام بها كل من سلفستر جاى (١٩٧٩) وترنديل عبد الغفور (١٩٨٢) واجلال ابراهيم حسن واخلاص نور الدين (١٩٨٤) ان جهاز القوة هو اكثر الأجهزة تأثيرا على تنمية قوة عضلات الرجلين .

الاســتنتاجات :

١ ــ التدريب بأستخدام جهاز السـير المتحــرك والعجلــة الأرجوميترية اثر تأثيرا ايجابيا على المستوى لرقمى لســباق ٨٠٠م جرى ، الجهاز الدورى التنفسى ، السرعة ، تحمــل السرعة ، السـعة الحيوية ، سرعة القلب •

٢ ــ التدريب باستخدام السير المتحرك والعجلــة الأرجوميترية أدى الى تحسن فى المتغيرات المقاسة افضل من التدريب بدون استخدام اجهـــزة •

التوصـــيات :

١ ــ ضرورة الاهتمام بتنمية كفاءة الجهـــاز الدورى التنفسى بالنسبة لسباق ٨٠٠م جرى •

٢ ــ التركيز على تقويم كفاءة القلب الوظيفية من خلال تغــيرات حجم الدم المدفوع فى الضربة الواحدة •

٣ ــ استخدام كل من جهازى السير المتحرك والعجلة الأرجوميترية فى تحسين كفاءة الجهاز الدورى التنفسى ، تحمل السرعة ، السرعة ، السعة الحيوية ، وسرعة القلب • باعتبارها من الدعــامات الأســاسية لتحسين المستوى الرقمى لسباق ٨٠٠م جرى •

٤ ــ أن تقوم الكلية بتوفير عدد كبير من هذه الأجهزة المســتخدمة فى هذه الدراسة حتى يتاح لأكبر عدد ممكن من الطالبــات استخدامها والاســتفادة منهــا •

المراجـــــــع :

١ ــ اجلال محمد ابراهيم حسن ، اخـــــلاص نور الدين : تأثير استخدام بعض الأجهزة على تنمية قوة عضلات الرجلين والقوة المميزة بالسرعة ومستوى الأداء فى التعبير الحركى ــ انتاج علمى غير منشور •

٢ ــ ترنديل عبد الغفور مدحت : تأثير التدريب بالأثقـــــال فى التمرينات على تنمية اللياقة البدنية وكفاءة بعض الأجهزة الحيوية لدى طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة • ــ رسالة دكتـــــوراة غـــير منشورة ــ القاهرة ١٩٨٠ •

٣ ــ زافيالوف أ•ى : جدول لتحديد حجم الدفع القلبى • مجلة الثقافة البدنية والرياضة البدنية • العدد ٨ ص ٦٢ ــ ٦٥ ، ١٩٦٨ •

٤ ــ فاطمة النبوية محمد حسنين : أثر التدريب بالأثقال بغرض تنمية القوة العضلية على مسافة دفع الجلة ــ رسالة ماجستير غـــير منشورة ــ كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ١٩٧٦ •

٥ ــ محمد حسن علاوى : علم التـــــدريب ــ دار المعـــــارف بمصــــر ١٩٧٥ •

6. David R. Lawb : Physiology of exercise Macmillan publishing Co. Inc. New York, 1978.
7. EdwardChui : The effect of the reguar weight training on the physical power, 1975 Voi. P. 188.
8. Herre, Dé.: Trainin, gslehre, sport verlag. Berlin, 1975 p.p. 15:22.
9. Silvester. L, leg.: A comparison of the effect of veriable resistance and free weight training program on leg strength, vertical and circumference, 1976. Vol. 5.
10. Star, L. : Stuches on the relation between pluse pressure and cardiac stroke. Volume leading to a clinical method of estimating cardiac output from blood pressure and Age. Circulation, V.G.P.P. 648-1954.

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٥/١١٠٠

مطبعة علاء ٣ جزيرة بدران ـ القاهرة

في هذا العدد

كلمة المحرر : صفحة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثامنة والثلاثون　　يناير ١٩٨٧　　العدد الثاني

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون　　يناير ١٩٨٧　　العدد الثانى

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
- تنشر الآراء العلميـة والتربوية على مسئولية أصحابها .
- ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد مدير التحرير بمقر الرابطة أما باليد أو البريد .

- **الاشتراك السنوى محليا :**
  - ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
  - ٢٠٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٥٠ قرشا للعدد الواحد .

تصدرها اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : اكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

صحيفة التربية

السـنة الثامنة والثلاثون — يناير ١٩٨٧ — العدد الثانى

فى هـذا العـــدد

كلمة المحرر

حول إستقرار السياسات التعليمية

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تم خلال شهر نوفمبر الماضى تعديل فى بعض المناصب الوزارية فى الحكومة المصرية وقد تولى بمقتضى هذا التعديل الأستاذ الدكتور أحمد فتحى سرور مسئولية وزارة التربية والتعليم بدلا من الأستاذ منصور حسين كما أضيفت الى الوزير الجديد أعباء وزارة التعليم العالى وبذلك أصبح يتولى مسئولية قيادة العمل فى الوزارتين تحت لقب وزير التعليم•

وصحيفة التربية تنتهز هذه المناسبة لتقدم الى السيد الوزير السابق الأستاذ منصور حسين كل التقدير لما بذله من جهود كثيرة خلال الفترة السابقة التى تولى فيها مسئولية توجيه العمل فى وزارة التربية والتعليم ، كما تقدم له التهنئة على الانجازات التى قام بها فى سبيل تحسين التعليم وأجهزته الفنية والادارية • وفى الوقت نفسه ترحب الصحيفة بالسيد الوزير الجديد وتتمنى لسيادته كل توفيق ونجاح فى تحمل أعباء مسئولياته الكبيرة التى يتوقف عليها الى حد كبير مستقبل **أجيال قادمة •**

وقد أعرب السيد الوزير الجديد فى أحاديثه العامة والخاصة عن عزمه على السير قدما فى سبيل تحسين التعليم وناتجه فى اعداد وبناء الانسان المصرى، وأنه سوف ينطلق فى هذا السبيل من الانجازات التى تمت فى عهد وزراء التربية والتعليم السابقين الذين تولوا هذه المسئولية فى السنوات الأخيرة • ولا شك أن مثل هذه التصريحات تدل على وعى بأهمية استقرار السياسة التعليمية واتصالها وتجعلنا نطمئن الى ألا تحدث هزات عنيفة فى السياسة التعليمية بسبب تغير الوزراء أقول

الوزراء وليس حدوث تغير أو تحول فى السياسات القومية بصورة شاملة •

ويجب أن نبادر هنا الى توضيح أن المقصود بالاستقرار ليس الجمود والركود فى اوضاع التعليم ومناهجه ونظمه وادارته ، ولكن المقصود باستقرار السياسه التعليمية هو استنادها الى أسس مدروسة وتخطيط علمي وركائز قوية مقبولة تسمح بالنماء والتطور فى الاتجاهات التى يقتضيها نمو المجتمع وحاجات الحياة العصرية الدائمة التغير دون أن يتعرض التعليم والمتعلمون الى أخطار الارتجال فى التنفيذ أو مساوىء احداث التغيرات التى تبنى على آراء شخصية قد تتعارض وخط التطور المستقر والمستمر • حقيقة أن المجتمع قد تمر به بعض الأحداث الكبرى التى تستدعى احداث هزات فى سياساته القومية وأهدافه بصورة شاملة كتلك الأحداث التى صاحبت قيام ثورة ١٩٥٢ والتى استلزمت ثورة مقابلة فى مسارات التعليم ومفهومه وأهدافه ومحتواه وطرائقه حتى يساير التغييرات الحادثة فى حياة المجتمع ، ولا شك أن مثل هذه الملاءمات التى قد تهز التعليم وفلسفته من الجذور تعتبر ضرورة لازمة للاستقرار والاستمرار •

وقد أدركت الدولة أهمية استقرار السياسة التعليمية لضمان النمو المطرد فى التعليم وازدهاره بدلا من ترك أمره فى يد فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد يسيرونه وفق رؤيتهم الشخصية فاذا تغير هذا الفرد أو مجموعة عدلت السياسة التعليمية وفق نظر من يؤول اليه الأمر دون التزام بخط واضح لمسيرة التعليم يسمح بعمليات المتابعة والتقويم فى ضوء تغذية مرتجعة ودراسات تقويمية أثناء التنفيذ ، ولذلك أنشأت الدولة عددا من المؤسسات التى تعمل على استقرار السياسة التعليمية دون جمودها وبما يحقق تقدم التعليم وتصحيح مساره باستمرار ، وسوف نشير فيما يلى الى أهم هذه المؤسسات •

● المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا :

لقد نص دستور البلاد (١٩٧١) على انشاء عدد من المجالس القومية المتخصصة التى تعمل على رسم السياسات القومية فى مختلف المجالات ضمانا لاستقرار هذه السياسات واقامتها على أسس من التخطيط السليم • وكان من أولى هذه المجالس الدستورية التى انشئت لهذا الغرض المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الذى بدأ عمله فى دورته الأولى فى يونيه ١٩٧٤ لوضع السياسات القومية للتعليم ومتابعة نتائج تنفيذ هذه السياسات • ومنذ ذلك التاريخ يرسل المجلس تقاريره السنوية عن الدراسات والبحوث التى يقوم بها الى رئيس الجمهورية باعتبار أن المجلس هيئة استشارية لسيادته •

وقد قام المجلس منذ انشائه بعدد من الدراسات الهامة التى تناولت وضع الأسس التى يقوم عليها التعليم فى جميع مراحله ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية الى مرحلة التعليم العالى والجامعى بما يشمله ذلك من وضع سياسات البحث العلمى داخل الجامعات وفى مراكز البحوث وفى غير ذلك من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية وأيضا وضع سياسة استخدام (التكنولوجيات) الحديثة فى المجالات الصناعية والزراعية والاجتماعية والخدمية الخ •

● المجلس الأعلى للجامعات :

ويقوم المجلس الأعلى للجامعات بوضع سياسة التعليم الجامعى وأيضا التعليم العالى بصفة عامة ويرسم الخطط اللازمة لتنفيذ هذه السياسات ويستعين فى ذلك بعدد من اللجان المتخصصة فى قطاعات التعليم الجامعى المختلفة وتقوم لجان القطاعات المنبثقة من هذا المجلس بدراسة وسائل الارتقاء بالتعليم وتطويره فى الكليات التى يقع تخصصها فى نطاق تخصص القطاع كما تتقدم هذه اللجان الى المجلس الأعلى باقتراحاتها وتوصياتها بشأن سياسة القبول والدراسات العليا والامتحانات وانشاء التخصصات الجديدة وكل ما يتعلق بتطوير التعليم الجامعى •

وتعتبر لجان القطاعات المشار اليها الموئل الذى تدرس فيه مشكلات التعليم الجامعى وسياساته بعمق كاف قبل العرض على المجلس الأعلى لاتخاذ قراراته على أسس تخطيطية سليمة .

● **المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى :**

وقد أنشأت الدولة بقرار جمهورى صدر سنة ١٩٨١ هذا المجلس الأعلى لتخطيط سياسة التعليم العام والتعليم الفنى بجميع نوعياته على أسس مستقرة (واستراتيجيات) هادفة بما يحقق الأهداف القومية فى اطار السياسة العامة للدولة وربط التعليم وتطويره بخطة لتنمية الشاملة للدولة ورسم سياسة اعداد هيئات التدريس والقوى البشرية اللازمة لمختلف مراحل التعليم ونوعياته كما يختص هذا المجلس أيضا بالنظر فى سياسة البحوث التربوية والسياسة العامة للكتب المدرسية واقتصاديات التعليم والاطار العام للخطة ومشروع الموازنة وتنظيم الشئون الثقافية والاجتماعية للتلاميذ .. الخ .

وقد أنشأ المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى عددا من المجالس النوعية المتخصصة لمعاونته فى رسم السياسات المشار اليها فى قرار انشائه ولتكون بمنزلة الموئل أيضا الذى تتم فيه الدراسات المتعمقة التى تقدم للمجلس الأعلى لاتخاذ القرار القائم على أسس سليمة من الدراسة وتشمل هذه المجالس النوعية المراحل والجوانب المختلفة للتعليم مثل المجالس النوعية للتعليم الأساسى والتعليم الثانوى والتعليم الفنى ورعاية الموهوبين والمعوقين واعداد المعلمين الخ ... وهذه المجالس النوعية تشبه فى علاقتها بالمجلس الأعلى العلاقة التى بين المجلس الأعلى للجامعات ولجان القطاعات فى التعليم الجامعى أى أنه قد روعى أن تكون القرارات التى يصدرها كل من هذين المجلسين قائمة على دراسات وبحوث متخصصة ومتعمقة بقدر الامكان .

● **المركز القومى للبحوث التربوية :**

وقد انشىء هذا المركز ايضا بقرار جمهورى صدر فى سنة ١٩٧٢

كجهاز مستقل يرأس مجلس ادارته وزير التربية والتعليم وتكون مهمته الرئيسية هى دراسة وسائل تطوير التعليم ونظمه ومنــاهجه وادارته وما يتطلبه ذلك من تطوير اعداد المعلمين والمشرفين على العمليـــات التربوية من موجهين ونظار ومديرين وكذلك دراسة وتطوير وســائل التعليم وأدواته والكتب المدرسية والامتحانات والنشــاطات الطلابية والمبانى المدرسية الخ .

أن البحوث التى انشىء هذا المركز لاجرائها يمكن أن تكون الركيزة التى يجب أن يستند اليها أى تطوير فى السياسات التعليمية ومن الممكن أيضا أن تمتد مظلة هذا المركز القومى لتشمل البحوث التى تجرى فى مراكز البحوث ذات الصلة التى انشئت أو تنشأ فى للجامعات وغيرها مثل مركز تطوير تدريس العلوم ومركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية بجامعة عين شمس .

ان هــذا المركز يمكن أن يكون المجمع الذى تصــب فيه جميــع الدراسات التى تجرى فى المجالس المختلفة التىأشير اليها سابقاوبخاصة وأن ضمن أجهزته جهاز متقدم للتوثيق التربوى يستطيع أن يجمــــع البحوث التى تجرى حول التعليم ومشكلاته وتقويمه وتطـــويره فى الجامعات وفى المراكز والمجالس المتخصصة لتكون تحت نظــر الجهــة التى تتخذ القرار الذى يتعلق بتطوير التعليم أو السياسة التعليمية .

هذه أيها القارىء العزيز خلاصة لبعض الأجهزة التى أنشئت فى الدولة والتى قصد بها اقامة السياسة التعليمية على أسس سليمة من البحوث العلمية والدراسات التقويمية والميدانية التى يقـــوم بهــا الاخصائيون ومناقشة نتائج هذه البحوث والدراسات فى المجــــالس المختصة وذلك بدلا من الاعتماد على الآراء الشخصية للمسئولين عن التعليم فى اتخاذ قرارات بشأن تطوير التعليم اذ لا شــك أن الدراسة التى تصدر عن هيئة دائمة تكون أكثر استقرارا وشمولا من تلك التى تصدر عن فرد أو لجنة مؤقته لدراسة موضوع بذاته مهما تكن قدرات

أعضاء هذه اللجنة المؤقتة • كما أن السياسة التى تبنى على البحوث والدراسات العلمية تكون أثبت وأكثر استقرارا من تلك التى تبنى على التصور الشخصى مهما تكن درجة الحساسية لهذا التصور •

والاستقرار الذى نتحدث عنه هنا هو الاستقرار الذى يضمن استمرار النمو السريع لبلوغ الغايات والأهداف الكبرى من التعليم •

والسؤال الذى يتبادر الى الذهن بعد هذا العرض هو الى أى حد نستعين بهذه الامكانات والتنظيمات فى رسم السياسات التى تحقق استراتيجيات التعليم القومية وهى الاستراتيجيات التى يجب أن تكون قد وضعت واستقرت ؟

كفايات المعلم فى ضوء بعض مهام مهنة التعليم

د. همام بدراوى زيدان
مدرس بكلية التربية ـ جامعة الأزهر

مقـدمة :

أصبح من مأثور القول أنه ينبغى أن تتكامل جوانب عملية اعداد المعلم سواء منها الجانب الاكاديمى أم المهنى أم الثقافى ، حتى يكون المعلم قادرا على أداء أدواره ومهامه المرتبطة بمهنتـه سـواء كان ذلك داخل الفصل أم خارجه وداخل المدرسة ، أم خارج المدرسة فى البيئة المحيطة به أو فى مجتمعه الكبير .

ولكى تكون أكثر قربا من المهام المتعددة المرتبطة بمهنة التعليـم وبشكل عملى ، وأيضا بتلك الكفايات والمهارات المرتبطة بهذه المهام فانه يمكننا الاستفادة من بعض نتائج تحليل العمل فى مجال اعداد المعلم ، وهى النتائج المرتبطة بتحديد لأهم « كفايات المعلم » فى ضوء ما ينبغى أن يؤديه المعلم من مهام ، وبخاصة تلك المهام التى يؤديها داخل المدرسة ومرتبطة ارتباطا كبيرا بقدرته على ممارسة المهنة ، وزيادة فعاليته كمعلم

ولمحاولة تحقيق ذلك ينبغى التعرض لمحورين أساسيين هما :

أولا : مهام المعلم المرتبطة بقدرته على ممارسة المهنة .

ثانيا : كفايات المعلم المرتبطة بتلك المهام .

أما عن مهام المعلم فانه يمكن تصنيفها الى ثلاث مهام أسـاسية متكاملة هى « التخطيط ـ التنفيـذ ـ التقـويم » (١) على أن تتوافر مقومات خاصة بكل مهمة من تلك المهام .

ومن أهم مقومات مهمة التخطيط (وضوح الأهداف العامة للمادة الدراسية ـ الالمام والتمكن منمحتوى المادة وتحليلهـ تحديد وصياغة الأهداف الاجرائية تخير وابتكار النشاطات والوسائل المناسبة) (٢) .

ومن أهم مقومات مهمة التنفيذ (التقديم ــ صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها والتعليق عليها ــ استخدام الامكانات والوسائل المتاحة أو البديلة ــ ادارة الفصل) (٣) •

أما أهم مقومات مهمة التقويم (الشمول ــ تعدد أنواعه وأساليبه ــ تعدد ادواته ــ استمراريته ــ الاستفادة من نتائجه) (٤) •

ولكى يتمكن المعلم من ممارسة مهام مهنة التعليم لا بد له أن يمتلك مجموعة من القدرات التى تؤهله لاتقان المهارات التى تحتويهابالضرورة تلك المهام بمقوماتها المتعددة ، وذلك هو الدافع للحديث عن ضرورة بناء برامج اعداد المعلمين على أساس « توصيف الكفايات »(٥) •

ثانيا : اعداد المعلمين على أساس توصيف الكفايات :

قد يكون من الأفضل تحديد مفهوم « الكفايات »
وذلك قبل الاستطراد فى الحديث عن تفصيلاتها حيث أن ذلك يساعد الى حد كبير فى تكوين اطار فكرى محدد يسهم فى تفهم ما يلى ذلك من تفصيلات فيمكن تحديد مفهوم الكفايات على أنه « مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات) التى يمتلكها المعلم والتى تجعله قادرا على أداء مهامه وأدواره ومسئولياته بكفاءة ، بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل » •

وبالقاء مزيد من التوضيح على هذا التحديد يمكن القول بأن مفهوم الكفايات هو « مجموعة القدرات أو التمكنات » المرتبطة بمهام وأدوار المعلم المختلفة ، سواء كانت على المستوى النظرى والذى يتضح من خلال التخطيط والاعداد للأعمال اليومية والنشاطات المتعددة المتصلة بها ، أم على المستوى التطبيقى والذى يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلى للمعلم داخل الفصل الدراسى أو خارجه ، ومن هنا فان تحديد مهام المعلم يعتبر شرطا لمحاولة تحديد الكفايات التى ينبغى اكتسابها وتنميتها لدى المعلمين •

وقد تمثلت الدوافع وراء استخدام مدخـل الكفايات وتوصيفها كأسـاس لبرامج اعـداد المعلمين فى أن تطبيق هـذا المدخل يمكنـه اتاحـة ما يلى(٦) :

١ ـ ضرورة الاستفادة من بيانات تحليل العمل ونتائجه فى مجال مهنة التعليم ، وتوصيفها وتحديد مهامها ومسئولياتها ، وما يرتبط بها من قدرات ومهارات ينبغى التمكن منها واتقانها حتى يمكن أداء مهـام ومسئوليات المهنة ، حيث أن هدف برامج الاعداد ليس حصول الطالب على مؤهل يسـوغ له العمل بمهنة التعليم ، ولكن اكتسـاب قدرات واتقان مهارات معينـة •

٢ ـ ضرورة أن تتمحـور محتويات برامج الاعـداد حول عناصر ومقومات وكيفية اكساب وتنمية تلك القدرات والمهارات •

٣ ـ ارتباط معايير النجاح وامكانية ممارسة المهنة بمـدى تملك الطالب لمجموعة القدرات واتقان ما يرتبط بها من مهارات يمكنه تأديتها قبل تخرجه والتحاقه بالمهنة ، وبالطبع فان ذلك يتم بالتدريج وفى مراحل متعددة خلال فترة الاعـداد •

٤ ـ ارتباط طرق التدريس للمقررات النظرية سواء كانت اكاديمية أم مهنية أم ثقافية بما ينبغى اكسابه من قدرات ومهارات عند التدريب عليهـا عمليـا •

٥ ـ عدم التركيز على المقررات الدراسية ومحتواها النظرى فقط كأساس لبرامج الاعـداد ، حيث أن ذلك لا يتيح للدارس اتقان أداء المهارات المرتبطة بمهام ومسئوليات المعلم ••

وفى ضوء ما سبق عرضه من مهام أساسية لممارسة مهنة التعليم ، وفى اطار ما تم تحديده لمفهوم الكفايات ، ودوافع ضرورة تطبيقه ، فانه يمكن تحديد أهم كفايات المعلم فيما يلى :

تصنيف أهم كفايات المعلم :

يمكن تحديد أهم كفايات المعلم وتصنيفها فى ضوء ما سبق تحديده

من مهام مرتبطة بمهنة التعليم وفى ضوء بعض موجهات أخرى فى العملية التعليمية ينبغى مراعاتها ويمكن حصر بعضها فيا يلى :

١ ــ امكانات واستعدادات الطلاب التى تهيؤهم للتعلم والنمو ٠

٢ ــ الملاءمة بين ما تم التخطيط له من أهداف وبين استعدادات الطلاب ، بحيث يكون لهذه الأهداف معنى لديهم ٠

٣ ــ توجيه الطــلاب ومعاونتهم على اختيــار المواد والنشاطات الملائمة ، بما يتناسب والأهداف ومع نمط التعليم المناسب ٠

٤ ــ توعية المناخ النفسى الذى يساعد فى التعلم ، وبناء قواعــد وأساسيات السلوك ٠

٥ ــ مدى امكانية تقويم الطالب لعمله بنفسه ، بحيث يعرف أن الانجاز والتقــويم ينبغى أن يكونا محــددين بما هو متاح للطالب من امكانات وقدرات ، وبالأهداف التى تم تخطيطها بالنســبة له ، وعمليات التعلم التى تم اعدادها فى ضوء ذلك ٠

وفى ضوء ما سبق يمكن تصنيف أهم كفايات المعلم الى المجالات الآتية(٧)

١ ــ التشخيص ٠
٢ ــ تحديد وصياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية ٠
٣ ــ التفاعل بين المعلم وطلابه (الاستجابة والقبول) ٠
٤ ــ ادارة الفصــل ٠
٥ ــ التقــويم ٠
٦ ــ العــلاقة الشخصــية ٠
٧ ــ تطــوير المنــاهج ٠
٨ ــ المسئولية الاجتمــاعية ٠

هــذا ويمكن التعــرض لجــوانب كل من هــذه الكفــايات على النحو التالى :

١ ــ التشخيص :

يتضمن التشخيص مجالين رئيسيين هما :

(أ) تشخيص لتحديد امكانات واستعدادات الطلاب •

(ب) تشخيص لتحديد الحاجات التربوية للطلاب •

وفى المجال الأول ينبغى أن يكون لدى المعلم القدرة على استخدام وابتكار أدوات لتشخيص استعدادات طلابه للتعلم ومن أمثلة هذه الأدوات اختبارات الانجاز ، اختبارات الذكاء ،مقاييس واختبارات أخرى حسب النمط التعليمى الذى يمكن تطبيقه • هذا ، بالاضافة الى امتلاكه القدرة على الملاحظة ، والمقابلة وتصميم اختبارات أولية واستبيانات تشخيصية ••• الخ •

أما فى المجال الثانى فينبغى أن تكون لديه القدرة على معرفة وتحديد نوع المعلومات والمهارات والقيم المختلفة التى ينبغى ادراكها والاهتمام بها نظرا لملاءمتها لأهداف التنمية الشاملة للمجتمع ، وللمناهج الدراسية ، ولاستعدادات الطلاب •

ومما سبق فانه من الضرورى أن يكون المعلم ملما بما يلى :

ــ ما ينبغى أن يفعله الطلاب (الطالب) ؟ (حسب المرحلة العمرية والمستوى التعليمى فى ضوء أهداف المجتمع) •

ــ ما الذى يستطيع أن يفعله الطلاب (الطالب) ؟ (فى ضوء قدراتهم واستعداداتهم واحتياجاتهم) •

ــ مدى قدرة الطلاب (الطالب) على المشاركة ؟ وكيف يمكن تنميتها ؟

ــ ما الذى يقصده الطلاب (الطالب) من خلال نظراتهم وما تبديه مشاعرهم ؟

ــ ما العقبات التى تواجه الطلاب (الطالب) وبخاصة أولئك المعوقين بدنيا أو حسيا أو عاطفيا ؟ وكيف يمكن التغلب عليها ؟

ومن الواضح أن الالمام بمحتوى العناصر السابقة لا يتأتى للمعلم الا من خلال قدرته على تطبيق واستخدام وابتكار أدوات علمية للتشخيص والتحديد والتصنيف حتى يتمكن من التعامل معها ومواجهتها •

٢ ـ تحديد وصياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية :

ينبغى أن تحكم الأهداف التعليمية حركة ومسار العملية التعليمية لأن ممارسات العملية التعليمية بجوانبها أن تسعى لتحقيق أهداف عامة معينة مشتقة من مصادر متعددة تناسب حركة المجتمع وتوجهاته،وفى هذا السبيل تعتبر الأهداف التعليمية وسائل لتحقيق الأهداف العامة ... وللأهداف التعليمية الاجرائية محددات وشروط ينبغى توافرها حتى يمكن أن يقال وبحق أنها أهداف تعليمية ، ومن أهم تلك المحددات والشروط أن تتسم بالاجرائية بمعنى أنه يمكن ملاحظة أداء الطالب فيها وبالتالى يمكن قياس هذا الأداء وموازنته بالمستوى الأمثل لهذا الأداء ، حيث يعتبر تحديد مستوى أمثل لأداء ما يتضمنه الهدف التعليمى واحد من أهم شروط تحديد الهدف أيضا .

لذلك كان من الضرورى أن يكون المعلم متمكنا مما يلى :

ـ كيفية اشتقاق الأهداف العامة من مصادرها .

ـ ادراك محددات وشروط الأهداف التعليمية .

ـ ادراك جوانب ومستويات التعلم .

ـ تحديد وصياغة الأهداف التعليمية لكل جانب وكل مستوى .

وانطلاقا من أن الأهداف التعليمية تحكم مسار جوانب وممارسات العملية التعليمية وحيث أن الأسئلة الصفية تعتبر واحدة من تلك الممارسات . لذلك كان من الضرورى أن تكون العلاقة بين الأهداف والأسئلة كعلاقة الوسيلة بتحقيق الهدف ، ولكى يتحقق الهدف من اثارة الأسئلة الصفية ينبغى أن يراعى المدرس فى صياغتها واثارتها عوامل متعددة منها ما هو مرتبط بالأهداف ، والاحتياجات ، ومنها ما هو مرتبط بمستوى الطلاب (الطالب) ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، وانفعالاتهم واستجاباتهم للأسئلة التى يتعرضون للاجابة عنها .. الخ .

ون هنا فان المعلم ينبغى أن يكون متمكنا من :

ـ تطبيق وسائل للتشخيص وطرق للتعيم متعددة .

وفى مستواهم الصحى العام ، وفى مستويات التقدم والنمو ... الخ .
ــ التخطيط لمعرفة واستخـدام الامكانات المتاحـة ، أو ابتـكار بـديل لهـا .
ــ تقويم الاجراءات الخاصة بالتشخيص والتخطيط والاعداد .
ــ تحديد وتهيئـة ظروف التعلم الجيدة بما يتناسـب وقدرات واستعدادات الطلاب (الطالب) .

٢ ــ التفاعل بين المعلم وطلابه (الاستجابة أو القبول) :

ويقصد به الأسلوب والمحتوى الذى يمكن للمعلم عن طريقة مقابلة الاحتياجات التى تم تحـديدها بما يتناسب وقـدرات واستعـدادات وامكانات الطـلاب ومدى قدرتهم على الانجاز والمشاركة ، ودوافعهم الى ذلك كـله .

ويتضمن من هذا مدى قدرة المعلم على اختيار وسائل الاتصـال المختلفة والتى تعتبر بمنزلة أفضل ناقل لجوهر عمليات التعلم سواء كانت معارف أو مهارات أو اتجاهات بما يتلاءم والامكانات والقدرات الذاتية لكل طالب .. كما تتضمن أيضا مدى قدرة المعلم على مقابلة الاحتياجات الخاصـة سواء كانت فى شكل مساعدات أو تـدريس علاجى للحالات الخاصـة من طـلابه .

ولكى يكون المعلم مستجيبا ويزيد من قدرته على التفاعل مع طلابه لا بد له من أن يتفهم وبعمق طبيعة استجاباتهم وانفعالاتهم ، وطبيعـة عمليات التعلم فى مختلف الأعمار ، ومختلف مراحل النمو الذاتى ، وليس معنى ذلك الاكتفاء بالمعلومات النظرية فقط فى هذه المجالات ، ولكن لابد من العناية كثيرا بالجوانب العملية لها ، فيفهم ويفسر ويعى طبيعة اللغة ومصطلحاتها عند التخاطب والتفكير بها من جانب الطلاب ، وأن يكون متعاطفا الى حد بعيد مع مشاعر الطلاب واستجاباتهم الانفعالية تجاه المواقف التعليمية المختلفة بحيث يشيع مناخا من الدفء الوجـدانى بين المدرس وطلابه من جانب وبينهم وبين بعضهم من جانب آخـر وبينهم وبين المدرسة من جانب ثالث .

ومع كل ذلك فان الوعى بحاجات الطلاب للأمر والتوجيه والقيادة والنظام (الضبط الاجتماعى) تعتبر ملحة ودقيقة مثلها تماما مثل حاجاتهم الضرورية الأخرى •

— ومن هنا كان على المعلم أن ينظر الى نفسه كواحد من الآخرين ، فيسعد حين يسعدون ويشاركهم اهتماماتهم •• الخ •

— قادرا على التوافق والرضا مع أوجه المعيشة المختلفة ، ولايرى فى نفسه نقاط ضعف كثيرة •

— يشعر بأنه متقبل من الآخرين فهو موضع حاجاتهم ، ويحتاج هو اليهم ، وهو موضع ثقتهم •

— ينظر الى نفسه بأمانه ، وبقليل من الدفاع عن نفسه أو التشويه لها ، ولديه القدرة على مجابهة مشاعره وسلوكه •

— يسأل نفسه دائما : لماذا أنا كذلك ؟ ولماذا أشعر وأتصرف على هذا المنوال أو هذه الطريقة ؟ لماذا لم تتح فرصة المناقشة لأكبر عدد من الطلاب ؟ لماذا لم أستمع للطالب فلان ؟ لماذا انتقدت الطالب الذى عارضنى ؟ لماذا غضبت من الطالب الذى لم يشارك فى النشاط الصفى ؟ وماذا كان ينبغى أن أفعله قبل أن أتصرف هكذا وبهذا الأسلوب ؟ الخ •

فان مثل هذه المواجهة مع الذات وبموضوعية سوف تيسر سبل التفاعل الايجابى بين المعلم وطلابه وتؤدى الى مزيد من تنويع المواقف التعليمية ، وأيجاد وسائل اتصال بين أسرة الفصل والمدرسة بما ينعكس بالتالى على زيادة جوانب فعالية العملية التعليمية •

٤ — ادارة الفصل :

ان من بين أهم المشكلات التى تواجه المعلم هى كيفية ادارة الفصل ، لأنها تتحدى قدرته على تهيئة مناخ تعليمى مناسب لعدد غير قليل من الطلاب ، وهؤلاء يكونون مختلفين فى قراراتهم واستعداداتهم ، ومستوى دافعيتهم ، وانجازهم ، وفى مشكلاتهم الشخصية والعائلية ،

ويتوقع من المعلم فى هذا الحال أن يكون قادرا على :

ــ تشخيص مشــكلات التخلــف الدراسى ، وضعف الانجــاز ، والضعف الصحى .. الخ .

ــ الاستفادة من نتائج عمليات التشخيص السابقة .

ــ الاهتمام بكل طالب على حدة ، وتهيئة ظروف التعلم المناسبة له ، ومدى نجاحه فى ممارسة النشاطات المختلفة .

ــ تنويع مصادر الخبرة خلال اليوم الدراسى سواء كانت مباشرة أم بديلة كالصور ، والرحلات ، أو الراديو ، والتليفزيون ، أو الأفلام ، أو القيام بدور فى عمل ما ، و مقابلة الشخصيات ... الخ .

ــ يخطط لتعليم كل طالب فى شكل مهام متنوعة الصعوبة فى الدرجة والمستوى ، لتناسب تفاوت مستويات الطــلاب ، ولتقابل ما بينهم من فــروق فــردية .

ــ تكوين مجموعات صغيرة من الطــلاب ، حيث يحدث التكامل داخل كل مجموعة من خــلال تلاقى خصائص وقــدرات أفرادها ، ومن خلالها يتولى الطــلاب معاونة بعضهم البعض واكتساب عادات التعامل مع الآخرين ، والتعاون ، والتنافس الايجابى ، وممارسة الديموقراطية .

ــ ادارة المناقشات ، والتأكيــد على تكافؤ الفرصة أمام جميــع الطلاب للمشاركة والقيام بدور معين خلال المناقشات ، حيث يتيح ذلك تنمية خبرات كثيرة لدى الطلاب ، ويكتسبوا الثقة بأنفسهم .

ــ توزيع الأدوار والمهام والمسئوليات على جميــع الطــلاب بما يتناسب مع كل منهم .

ــ تكوين مفهوم واضح عن الثواب والعقاب وأساليب كل منهما ، وكيف ، ومتى ، ومع من ، يمكن تطبيق هذا الأسلوب أو ذاك .

٥ ــ التقــويم :

يعتبر التقويم بأنواعه وأساليبه المتعددة تصحيحا مستمرا لعمليات وممارسات جوانب كل من التشخيص وتحديد وصياغة الأهداف التعليمية

والأسئلة الصفية ، وللتفاعل بين المعلم وطلابه ، وقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية الاجرائية والعامة •

ومن أفضل سبل التقويم ذات الأثـــر النفسى والعاطفى المناسب على الشخص هو تقويم الشخص نفسه لنفسه ، حيث يكون متأثرا الى حد كبير بانطباعاته الذاتية ، وبخبراته كلها حتى ما كان منها فى مرحـــلة الطفولة المبكرة ، حيث يواجه الشخص نفسه بنفسه فيكتشف بموضوعية، ومن منطلق الثقة الحقيقيـــة بالذات ، والتعرف على الانجاز الحقيقى ، فيحدد مواطن القوة ويسعى لدعمها ، ومواطن الضعف ويحاول تلافيها•

لذلك كان لابد من اكتساب وتنمية الشعور الشخصى لأمانة التقويم الذاتى لدى المعلم ، لأنه اذا حدث ذلك ، فان هذا الشعور سوف ينتقل من خلاله الى الطلاب •

ويتطلب هذا ضرورة تملك وتنمية بعض القدرات والمهارات النفسية الى جانب القدرة على استخدام وتطبيق بعض التقنينات المتخصصـــة فى هـــذا المجـــال •

هذا بالاضافة الى قدرة المعلم على :

تحديد معايير الانجاز المناسبة لتقويم أداء طلابه فى نشاطاتهم ، وانجاز ما تم تخطيطه لهم من مهام •

ــ بناء عدد من أنواع وأدوات وتقنينات التقويم المختلفة فى هـــذا المجال مثل الاختبارات الموضوعية ــ اختبارات المقال ــ المشروعات ــ الاختبارات الفصلية ــ التجارب ــ الملاحظة ــ اختبار العينات ، بعض الأساليب الاحصائية •• الخ •

ــ استخدام وتطبيق تلك الأدوات والتقنينات •

ــ معرفة كيفية الاستفادة من نتائج تطبيق أدوات التقويم فى تعديل حركة ومسار جوانب العملية التعليمية •

ــ تدريب واشراك طلابه فى عمليات تقويم أنفسهم والاستفادة من نتائج ذلك ، والمشاركة فى اصدار الحكم •

٦ ـ العـلاقات الشخصية :

ان القدرة على تكوين وتنميـة ودعم علاقات شخصية بين المعلم وطلابه (مجتمعين) وكل طالب على حـدة (فرادى) ، تعتبر من أهم كفايات المعلم ، حيث أنها تمثل أساس العلاقة والتفاعل الايجابى بين المعلم والطـلاب ، بحيث اذا نجح فى دعم هذا الأسـاس فانه يمكنه النجاح فى دعم الكفايات الأخرى ، ويكون التأثير بين هـذه الكفايات تسهم الى حد كبير فى دعم العلاقة بين أسرة الفصل والمدرسة والعكس أيضا صحيح •

هذا ويعتبر تعدد وسائل الاتصال بين المعلم وطلابه وعدم قصورها على التفـاعل اللفظى فقط من العـوامل الرئيسـية فى دعم العـلاقة الشخصـية ، وينبغى أن يراعى هذا التعدد فى الوسـائل كل من طبيعة وخلفية وثقافة الأسرة والبيئة التى يأتى منها الطالب وطبيعـة الطالب نفسه ، ومدى قدرته على التعبير اللفظى أو التعبير الحسى • بحيث يؤدى ذلك الى تمكين المعلم من تحفيز طلابه وكسب ثقتهم •

وينبغى ألا تقتصر قدرة المعلم على النجاح فى علاقاته الشخصية على طلابه داخل الحيز الضيق للمدرسة فحسب ، ولكن لا بد من أن يمتد النجاح فى هذه العلاقات ليشمل زملاءه خارج المدرسة ، وأولئك المهتمين بجوانب التعلم والنواحى الصحية المختلفة المرتبطة بالطلاب ، وبينـه وبين أفراد بيئته ومجتمعه ، لأن وجود مثل هذه العلاقات بين كل هؤلاء يزيد من فرص فهمهم لبعضهم البعض ، ويساعد فى وجود تفهم مشترك ومتبادل للامكانات والقدرات والمسئوليات بين الجميع •

٧ ـ تطـوير المناهج :

يؤكد المفهوم الشامل للمنهج على أنه يشمل جميع الخبرات التى يتعرض لها الطالب سواء داخل المؤسسة التعليمية ، أم حتى خارجها وفى اطار خبرات ونشاطات الطلاب خارج المنهج

لأنه وان كانت مثـل هـذه الخبرات تكون أكثر ارتباطا بحيـاة الطالب

الخاصة ، وبيئته المحلية ، وأهله ، الا أنها تمثل أحد العوامل الأساسية في التخطيط لاستراتيجيات التدريس •

ومن هـذا المنطلق فانه ينبغي أن يكون لدى المعلم القـدرة على استيعاب وفهم ذلك التصور الشامل للمنهج وتكامل عناصره ، الى جانب الشروط والأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء أو وضع محتوى مادة دراسية معينة أومجموعة مواد ، بحيث يظهر من خلال هذا البناء مجموعة من القوانين والعلاقات والمفاهيم والحقائق ، والمهارات ، والاتجاهات التي تكون الهيـكل المعرفي للمـادة ، ويكون ذلك كله مرتبا منطقيـا ، أو سيكولوجيا ، ومراعيا طبيعة النمو العقلي للطلاب •

فان امتلاك المعلم لهذه القدرات يتيح له مجـالا أوسع لاختيـار استراتيجيات التدريس في مدرسته على ضوء ما يتوفر بها وببيئتها من امكانات ، وما تظهره نتائج تشخيص طلابه من قـدرات واستعدادات واحتياجات ، كما أنها تتيح له قـدرة أفضل على تحـديد نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج وعناصره، وفي الوقت نفسه وتمكنه من المشاركة الفعالة في بناء وتطوير المناهج التي يشارك في تدريسها لطلابه •

٨ ــ المسئولية الاجتمـاعية :

أن قدرات المعلم ومسئولياته لا ينبغي أن تقتصر فقط على مدى استطاعته اكساب الطـلاب مجموعة من المعلومات والمعارف أو طـرق التعلم المناسبة ، ولكن ينبغي أن يكون المعلم قادرا على تهيئـة وابداع تلك العوامل والمتغيرات المناسبة لنمو طلابه لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة ، ذلك بما يتناسـب وطبيعة وظروف كل منهم ، وواضـعا في الاعتبـار ذلك الجزء الهام والحيوي من حياة الطـلاب والذي يوجـد خارج المدرسـة •

لذلك ينبغي أن يمارس المعـلم أنواعا مختلفـة من المسـئوليات الاجتماعية ، فعمليات التشخيص والتفاعل والتقويم وتصميم المنهج ، تتطلب بالضرورة أن يضع المعلم في اعتباره دائما تلك الأسباب والظروف الاجتماعية المرتبطة بهذه العمليات ، فقد يكون ضعف التحصـيل راجعا

النزاع أو تنافر عائلى أو لأسباب أسرية أخرى ، او قـد يرجع للعوائق المتعددة التى تسببها صـعوبة الظروف الاقتصـادية التى تمر بهـا الأسرة وهكذا •

لذا وجب على المعلم ن يكون قادرا على ما يلى :

ـ يتعرف على تلك الأسباب والمعوقات ويحددها بدقة •

ـ أن يكون له وجهة نظر حيالها ويعمل على حلها •

ـ يحـدد مصادر المعلومات والمهارات والاتجاهات التى يريـد اكسـابها لطـلابه •

ـ يدرب طلابه على الاتصال المباشر بمصادر تلك المعلومات •

ـ يطرح قضايا ومشكلات واقعية موجودة فى البيئة ويناقشها مع طلابه ، وأن يكون له وجهة نظرتجاه كلمنها فالمعلم الفعال لايكون محايدا

ـ يشرك طلابه فى تتبع وتحليل وتفسير هذه القضايا والمشكلات بعناصرها المختلفة آملا فى التفكير لوضوح حلول لها •

وبذلك يصبح للتعليم معنى ، ويكون للمعلم آثره وتأثيره ، حيث أنه وعن طريق علاقاته الجيدة م عطلابه ، وعيه بقضـايا ومشكلات بيئتـه ومجتمعه وعالمه ، وانفعاله الايجابى بها ، وقدرته على اظهار اتجاهاته فانه يؤثر الى حـد كبير فى اتجاهات طلابه نحو نظـرتهم للمشـكلات الاجتماعية والاقتصـادية ومدى تآثرهم بها وتآثرها بهم ، ومـدى مشاركتهم فى التغلب عليها والسعى لحلها •

ما زال المعلم بشرا عاديا :

بعد العرض السابق لأهم كفايات المعلم فانه توجد بعض القضايا المنطقية المرتبطة بها والتى ربما تضع بعض الحدود أو القيود لدى تلك الكفايات ومدى قدرة المعلم على الوفاء بأداء ما تتضمنه من قـدرات ومهارات ، ومن هذه القضايا والتى يمكن اثارتها فى شكل تساؤل ما يلى :

١ ـ كيف يستطيع المعلم الوفاء بمتطلبات كل هذه الكفايات ولوحتى من حيث الوقت أو الجهد ؟

فالمعلم أولا وأخيرا بشر عادى و لاينبغى أن نتوقع منه أن يكون خارقا أو «سوبرمان» فهو مثل بقية بنى البشر له احتياجاته ، ومتطلباته ، وذاتيته ، ومشكلاته الخاصة ، والعامة ، وله تطلعاته وطموحاته .. الخ .

٢ — واذا فرضنا أن المعلم أراد الوفاء بتلك المتطلبات ، ولديه من الوقت والجهد ما يعينانه على ذلك ، فكيف يمكنه الموازنة بين اهتماماته ومشكلاته ، وبين كل هذه المسئوليات ؟ لذلك فقد يكون من الضرورى تحديد حد أدنى للقدرات والمهارات التى تتضمنها كفايات المعلم ، وحد أدنى للقـــدرة على المشاركة فى أدائهـــا ، بحيث تتناسب مع امـــكانياته وقدراته وقته وجهده .

وأن يعاد تنظيم بنية النظـــام التعليمى بعامة ، والنظام المدرسى بخاصة ، بحيث يعين المعلم ويساعده فى أدائه لهذه الكفايات . من خلال توفـــير المنـــاخ والامكانات المـــادية والبشرية التى تمكنـــه من أدائـــه الفعـــال لهـــا .

لذلك فنحن ما زلنا فى حاجة ماسة الى ما يلى :

— تحديد دقيق وواضـــح لنوع مســـتوى القدرات والمهـــارت التدريسية التى ينبغى على المعلم امتلاكها ، مع تحديد مستوى الحـــد الأدنى اللازم منها ، والذى يتيح للمعلم امكانية تحديد وتهيئة أفضـــل ظروف تعليمية لكل طالب .

— تحديد وبناء مستويات متعددة من المهارات التصاعدية فى مجال مهنـــة التعليم ، بحيث يحتـــوى كل مســـتوى على مسئوليات محـــددة ومتخصصة ، ويمكن أن يطلق على شاغلها مسمى وظيفى معين .

— اعداد وتأهيل معاونين للمعلمين يكونوا متخصصين فى المهام الضرورية التى تندرج تحت قائمة المهام غير التدريسية ، حتى يتفـــرغ المعلم لتأدية مهامه التدريسية بكفاءة .

المراجـــع

١ ـ جابر عبد الحميد جابر وآخـرون : **مهارات التدريس** ، دار النهضة العربية ـ القاهرة ، ١٩٨٢ ٠

٢ ـ همام بدراوى زيدان : **دراســة تقويميــة لخريجى المدارس الفنية الصناعية ذات السنوات الخمس** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ٠

3 — Education Canada : **The National Magazins About Education,** Fall, 1980.

4 — George Sachs Adams : **Measurement and**

٥ ـ محمد عزت عبد الموجود : **تدريس المعلمين أثناء الخدمة** ، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين ، المنظمة العربية للتربية والثقـافة والعلوم ، البحرين ، ١٩٧٥ ٠

٦ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي** ، مسقط ، ١٩٨٠

7 — UNESCO : **The Changing Role of the Teacher,** Holt Rime hart and winston, New York, 1964. **Evaluation in Education,** Psychology and Guidance Paris, 1977.

— James Weigand, Editor : **Implementing Teacher Competencies,** Positive Approach to personeliying Education, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

— John M. Lembo : **Why Teacher Fail,** Charles E. Mervill, Ohio, 1974.

— Gertrude Noar : **The Teacher and Integration,** National Education Association, U.S.A., 1974.

المكانة الاجتماعية لتلميذات المرحلة الإعدادية

المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى

د٠ نادية حسن أحمد هاشم
كلية التربية الرياضية بنات بالجزيرة

مقـــــدمة :

لا زالت العملية التعليمية الممثلة فى المدرسة ومناهجها هى العنصر الرئيسى فى العملية التربوية ، وبرغم تقدم الوسائل التربوية المختلفـة وتعدد القوى المؤثرة على الفرد فى خـلال حياته مع مجتمعه ، الا أن المدرسة بما تقدمه من خبرات متباينة ومتنوعة هى جوهر الفكر التربوى لهـذا المجتمـع ٠

واذا نظرنا للتربية الرياضية كجزء حيوى وهام من العملية التربوية علىأنها عملية استثمار ، فهى رسالة توصلللمستقبل عن طريق القنوات ٠

ومحتوى الرسالة يتكون من المناهج والبرامج المختلفة ، والمستقبل هو التلميذ ، بينما القنوات هى التسهيلات والامكانات المختلفة ٠

ولا شـك أن تقويم تلك العملية من حيث نفعها أو عـدمها سواء بالنسبة للمجتمع (كعملية استثمار) أم بالنسبة للتلميذ (كخدمات) ، انما يقتضى قياس وتقويم ما حققته التربية الرياضية من أغراض ٠

وتتعدد أغراض التربية الرياضية ، وتختلف أهميتها من آن لآخر ، ومن مجتمع لآخر ، وباسـتعراض هذه الأغراض ، نجـد أن الغرض الاجتماعى يمثل مكانة متميزة بينها ، حيث تسعى التربية الرياضية الى تحقيق عدة حواصل outcomes اجتاعية مثل : زيادة القبول الاجتماعى والاعتراف بالجماعية ، زيادة القدرة للتفاعل الجيد مع الآخرين ، زيادة القدرة على الابداع والتعبير عن الذات ، تنمية وفهم النفس والاعتزاز

بها ، زيادة القدرة على اطلاق وتحرير التوتر من خلال أساليب مقبولة من السلوك (فوستر وجهاليو : ١٢٠ — ١٦) ، كما يرتبط هذا الغرض بمساعدة الفرد فى عمليات التكيف الشخصى ، والتكيف مع الجماعات ، ومع المجتمع بعـــامة •

وتهىء التربية الرياضية من خلال برامج نشاطاتها المتعددة أفضل الفرص لغرس عمليات التكيف على أن تتوافر القيادة المناسبة (١١:٤٢) ، واذا كان الدرس هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية للتربية الرياضية ويحتم على جميع التلميذات حضوره — الا من أعفت بسبب معتمد — فان النشاط الرياضى الداخلى وهو ذلك البرنامج الرياضى الذى تديره المدرسة خارج المقرر الدراسى لكل من تضمهم المدرسة فان الغرض منه اتاحة الفرصة لأكبر عدد من التلميذات للاشتراك فى نوع أو أكثر من أوجه النشاط الرياضى ، بما يتناسب ورغباتهن وميولهن • فمن خلاله تتقابل التلميذات سويا فى جماعات برغبة حرة وتلقائية ذاتية ، حيث تحقق التلميذة ذاتها من خلال قريناتها داخل جماعة الفصل ، التى تعتبر من نوع الجماعات الاجتماعية Sociogroups ، لها أهدافها التى تتضمن انجاز مهام معينة ، وتفسر هذه المهام فى نهاية الأمر بتعلم كل تلميذ • (٨ : ٥٥) ، ومن خلال اتاحة الفرصة للتلميذات للاشتراك فى النشاط الرياضى الداخلى يمكن التعرف على مشكلات التلميذة التى تنشأ عن عدم تكيفها مع نفسها ، ومع الآخرين فى مختلف العـــلاقات وفقـــا لضرورات نمو معينة ومحددة من خلال استعمال طـــرق مثل اختبارات التكيف الشخصى ، بملاحظة ، أسلوب تحـــديد العلاقات الاجتماعية ، قائمة الاتجاهات •• (٦ : ١٤٠) •

من منطلق أهمية النشاط الرياضى الداخلى ، وما يحققه من حصائل سلوكية اجتماعية تبـــدو مشـــكلة البحث فى معرفة الفـــروق فى المكانة الاجتماعية للمشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغير المشتركات فيه من تلميذات المرحلة الاعدادية ، حتى يمكن معرفة تأثير الاشتراك فيـــه على مكانة القبول وتحديد التلميـــذات اللاتى لا تحظين بمكانة

اجتماعية ، حتى يمكن تشخيص وعــلاج الحالات المرضية ومساعــدة مدرسات الفصول فى اختيار وتكوين الجماعات المتجانسة المتآلفة •

هــدف البحث : purpose of the study

يهدف هذا البحث الى التعرف على الفروق فى المكانة الاجتماعية بين التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغير المشتركات فيه ، وذلك فى محكات ثلاثة هى :

(أ) داخل النشـاط الرسمى للتلميذات فى الفصل •

(ب) خارج نشاط التلميذات فى الفصل •

(ج) القيـــــادة •

تفترض الباحثة أن التلميذات الممارسات والمشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى أكثر قبولا من غير المشتركات فى المحكات الثلاثة وفى المكانة الاجتماعية •

البحــوث الســابقة : Review o literature

توصلت بريك Break (١٩٥٠) الى وجود علاقة ضعيفة بين المكانة السوسيومترية المقدرة على أساس الصداقة والمهارة ، أما فولتن Fulton (١٩٥٠) فتوصل الى أن مكانة زميلة الفريق تعتمد على المهارة فى الكرة الطائرة ، وأظهرت دراسة فروست Frost (١٩٥٣) عدم وجود ارتباط بين الصــداقة والمهــارة ، ودرس فرانكل وريـنــا Frankel and Reva (١٩٤٤) العوامل المرتبطة بمكانة الفرد فى الجماعة وفى دراسة لمــاك كروتو ليرت Mc craw and Tolbert (١٩٥٣) اتضح وجود ارتباط بين المكانة السوسيومترية والقدرة الرياضية العامة ، كما أظهرت دراسة كلارك وكلارك Clarke and clarke (١٩٦١) عن المكانة الاجتماعيــة للتلاميذ ، عن وجــود فروق دالة احصائيا بين النجوم والمرفوضيين فى بعض المتغيرات ، كما أشارت نتائج دراســة كلارك وجرين Clarke — Greens (١٩٧٧) الى وجود ارتباط بين المكانة السوسيومترية المقررة على أساس محكات الصداقة والاستذكار ،

البعــد الشخصي والنمط العضــلى (٤ : ٣٢ ــ ٤٤) كما أجــرى لاثام Latham (١٩٥١) بحثــا للكشف عن مدى الارتبــاط بين النضــج البيولوجى وســلوك الزعامة لدى المراهقين ، وتوصــل الى أن النضج البيولوجى له تأثير واضح فى الزعامــة الرياضــية ، أما فى الزعامــة الاجتماعية فليس له تأثير يذكر • كما انتهى ديوك Dimock (١٩٤١) الى القول بأن الحــالة الجسمية لدى المراهق مرتبطــة بشعوره بكفاءته الشخصية ، وأن المراهق المعتدل فى نموه الجسمى أكثر قدرة على التكيف من المراهق المتأثر فى النمو ، وهذا يعنى وجود ارتباط ما بين التغيرات الجسمية التى تطرأ على المراهق وبين سلوكه الاجتماعى (١٠:٢٣١ ٢٣٢)

كما توصل مصطفى سويف (١٩٧٠) الى أن الاختبارات المتبادلة فى صداقات الراشدين تقع غالبا بين شخصين أحــدهما على الأقل ذو درجة تصلب منخفضة ، كما أن الأشخاص ذوى البقوى مركز اجتماعى بين زملائهم هم أشخاص ذوو درجــة تصلب اجتماعى أقل من درجــة التصلب لدى ذوى أضعف مركز اجتماعى (١٠ : ٢٧٣) •

وأثبتت دراسة هاريرث وداغيد أن هناك علاقة بين القــدرة على المشاركة الاجتماعية والمكانة سوسيومترية ، و فىدراسة أخرى قام بها ريموند كوهين وهيورد بريتش أن التلاميذ غير المقبولين اجتماعيــا يعانون من المشكلات بدرجة أكبر من الطلبة المقبولين اجتماعيا كميــا وكيفيا ، وتوصل كل من فرنشى ومينش الى وجود عــلاقة بين مكانة الاختيار السوسيومترى وبعض سماتالشخصية • (٢ : ١٧٤ ــ ١٨٠)

كما تناولت دراسات نورثواى Northway وباحثون آخرون أن الكثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعتبــرون خارجيين عن

الجماعة يعانون من مشكلات ويميلون الى الانطـــواء (٨ : ٥٨) ٠
دراسة ليلى لبيب محمود ١٩٧٧ (٩) المشكلات التى تواجه تلميـذات المرحلة الثانوية وذلك باستخدام قائمة مونى Moony حيث اتضح من نتائج هذه الدراسة أن ممارسة النشاطات الرياضيةبالفرق الرياضية أفضل من مجرد الاقتصار على ممارسة حصص التربية الرياضـــية من حيث الاقلال من المشكلات التى تواجه تلميذات المدارس الثانوية٠

كما توصل عصام الهلالى ١٩٨٠ (٤) الى أن القبـول الاجتماعى فى جماعة الفريق يرتبط بالمهارة وعناصر اللياقة البدنية ٠

الاجـــراءات :

ــ عينــة البحث :

اشتملت عينة البحث على ستة فصول بواقع فصـــلين لكل صف دراسى من مدرسة الهرم الاعدادية بالهرم حيث تم اختيارهذه الفصول بالطريقة العشوائية الطبقية بلغ عدد التلميذات فى هذه الفصول(٢٥٩) تلميذة حيث يبلغ متوسط التلميذات بالفصل (٤٣) تلميذة وبالرجـوع الى سجلات النشاط الرياضى الداخلى بالمدرسة ، تم حصر أســـماء التلميذات المشتركات فى النشاط الداخلى بالفصل الواحد (١٧) تلميذة وأجريت هذه التجربة فى العام الدراسى ١٩٨٣ ــ ١٩٨٤ ٠

ــ بناء الاختبار السوسيومترى :

استرشادا بالاختبارات السوسيومترية التى اســـتخدمت فى الدراسات السابقة ، تم عرض بعض المواقف النوعية التى يمـكن أن تحدث بين التلميذات حيث بلغ عددها تسعة مواقف شملت محـكات ثلاثة هى تفاعل التلميذات داخل الفصل ، خارجه ، ومحـك القيادة ، حيث أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد ستة مواقف ، ثم قامت الباحثة بصياغة سؤال واحد لكل موقف من المواقف الثلاثة المتبقية ولقد راعت الباحثة فى صياغة هذه الأسئلة الشروط التى يتطلبها مورينـو وهى : (٧ : ٧٢٩) ٠

١ ــ توضيح حدود الجماعة : ــ وهى تلميذات الفصل الواحد الحاضرات أثناء تطبيق القياس •

٢ ــ السماح للتلميذات باختيار تلميذة واحدة من زميلاتها بالفصل •

٣ ــ تحديد محك الاختبار ، أى تحديد النشاط الذى تود التلميذة أن تشارك تلميذة أخرى فيه •

٤ ــ ملاءمة الأسئلة لمستوى فهم تلميذات الفصل ، والأسئلة هى :

(أ) مين اللى تحبى تقعدى جنبها فى الفصل • (محك رسمى)

(ب) مين اللى تختاريها رئيسة الفصل • (محك القيادة)

(جـ) مين اللى تحبيها وتعتبريها صديقتك فى الفصل • (محك الصداقة) •

كما تم قياس مكانة الاختبار السوسيومترى بقسمة عدد الاختيارات التى تحصل عليها التلميذة على عدد تلميذات الفصل ــ ١ ، ويرمز لها بالمعادلة التالية :

$$\text{مكانة الاختبار السوسيومترى} = \frac{\text{عدد الاختيارات الحاصل عليها الفرد}}{\text{عدد أفراد الجماعة} - ١}$$

(١٣ : ٧٩)

كما تم تحويل الدرجة التى تحصل عليها التلميذات والتى تبين مكانتها الاجتماعية الى ما يسمى بالنسبة المئوية لتأثير الفرد فى الجماعة حيث تضرب درجة المكانة فى ١٠٠ (٥ : ١٨٣) وذلك للتخلص من الأرقام العشرية وحتى يمكن مقارنة الصفوف أو الفصول الدراسية ببعضها•

وقد قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار على (٤٥) تلميذة من الصف الثانى وذلك لحساب صدق وثبات الاختبار ، وحيث أن أى اختبار سوسيومترى يحقق صدقا ظاهريا ، لأن المبحوث هو الحقيقة

والحكم الوحيد لمشـــاعره نحو زملائه (١٤ : ٣٨٢) ، ولذلك قامت الباحثة باعادة تطبيق هذا الاختبار بعد أسبوعين على تلميذات الفصل أنفسهن ، حيث دل حساب الارتباط بين درجات المكانة الاجتماعية على ثبات الاختبار ، والجدول التالى يوضح ثبات الأســئلة الثــلاثة ومجمـــوعها :

جـــدول (١)

« قيم معامل ثبات الاختبار السوســيومترى »

المحكات	معامل الارتباط	الدلالة
المحك الرسمى	٧٨ر٠	دال عند ٠١ر٠
محك القيادة	٦٩ر٠	دال عند ٠١ر٠
محك الصداقة	٧١ر	دال عند ٠١ر٠
المجموع الكلى لدرجات الاختبار	٧٣ر	دال عند ٠١ر٠

يتضح من هذا الجدول مدى تمتع الاختبار بثبات عال ، بالاضافة الى صدقه الظاهرى ، وهذا يدعو الى الاطمئنان على صحة هذا الاختبار والبدء فى تطبيقه على تلميذات العينة اللاتى تم اختيارهن .

نتـــائج البحث : Results

جـــدول (٢)
المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات التلميذات المشتركات فى محـك النشاط الرسمى وقيمة « ت » بينهما

الفصول الدراسية	المشتركات فى النشاط الداخلى			غير المشتركات فى النشاط			قيمة ت
	العدد	سَ	ع	العدد	سَ	ع	
٤/١	١٧	٥ر٤١	٣ر٠٤	٢٥	٥ر٨٤	٤ر٢٧	٠ر٣٥٦
٧/١	٢٠	٥ر٠٢	٤ر٤٥	٢٧	٦ر١١	٣ر١١	٠ر٩٦٧
٢/٢	١٩	٥ر٤٧	٢ر٥٦	٢٦	٤ر٧٨	٢ر٤٢	٠ر٩٠١
٥/٢	١٦	٦ر٣٨	١ر٧٨	٢٨	٦ر٠٧	٢ر٠٤	٠ر٤٩٦
١/٣	١٤	٥ر٨٣	٢ر٣٣	٢٦	٤ر١٣	١ر٩٨	٢ر٣٦٩
٣/٣	١٨	٤ر٧٨	٢ر٧٦	٢٣	٦ر١٥	٢ر٢٥	١ر٧٠٧
المجموع	١٠٤	٥ر٧١	٣ر٣١	١٥٥	٥ر٠١	٢ر٩٥	٠ر٥٠٧

يتضح من الجدول السابق عدم وجـود دلالة احصـائية بين التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغير المشتركات فيه، وذلك فى الفصول الدراسية ما عدا فصل واحـد بالصف الثـالث ، وبالنسبة لمجموع العينة لم توجد فروق ذات دلالة احصائية وذلك فى محك القبول داخل الفصل الدراسى .

جـــدول (٣)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات التلميذات المشتركات وغير المشتركات فى محك القيادة وقيمــة « ت » بينهما

الفصول الدراسية	المشتركات فى النشاط الرياضى		غير المشتركات فى النشاط		القيمة
	سَ	ع	سَ	ع	« ت »
٤/١	٩٫٦٧	٠٫٩٧	٧٫٥٣	١٫٤٥	٥٫٢٠٠
٧/١	٧٫٥٣	٢٫٠٧	٦٫٣٣	٥٫٠٣	٫٩٨٤
٢/٢	٧٫٧٢	٣٫٤٢	٥٫٩١	٣٫١١	١٫٨٠٧
٥/٢	٩٫٦١	٣٫٧١	٧٫٤٢	٢٫٩٨	٢٫٠٩١
١/٣	٩/٣٣	٢٫٦٩	٨٫٠٥	١٫٧٤	١٫٧٧٤
٣/٣	٩٫٣٧	٣٫٩٣	٨٫٠١	٤٫١١	١٫٠٤٥
المجموع الكلى	٨٫٨٠	٣٫١٥	٧٫١٩	٤٫٨٣	٢٫٩٨٧

يتضـــح من جدول (٣) وجود فرق دال عند مســـــتوى ١٠ر بين التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغير المشـــتركات وذلك فى محك القيادة وذلك بالنسبة لمجموع عينة البحث ، كما يوجـــد فرق عند مستوى ١٠ر • لتلميذات أحد فصول الصـــف الأول ، وآخر عند مستوى ٠٥ر• لتلميذات أحد فصول الصف الثانى ، ولم توجـــد فروق بين التلميذات المشتركات وغير المشتركات فى بقية الفصـــــول الدراســـية •

جـــدول (٤)
المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات التلميذات المشتركات وغير المشتركات فى محك الصداقة وقيمـة « ت » بينهما

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة احصـائية بين التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغير المشتركات فيه ما عـدا فصلا واحدا ، وهذه الفروق دالة عند ١٠ر٠ ما عدا فرقا واحـدا دالا عنـد ٥٠ر٠ .

الفصول الدراسية	المشتركات فى النشـاط		غير المشتركات فى النشاط		قيمة "ت"
	س	ع	س	ع	
٤/١	٧ر٨٤	٢ر١٨	١١ر٥	١ر٧٦	٤ر٣٦٦ *
٧/١	٨ر١٢	١ر٩٠	٦ر٠٧	٢ر٠٤	٣ر٤٣١ *
٢/٢	١٠ر٠١	٣ر١٢	٨ر٧٤	٢ر٦٣	١ر٤٤٥
٢ / ٥	٩ر٨٧	٢ر٥٧	٧ر٤٦	١ر٧٨	٣ر٥٧٥ *
٣/١	١٠ر٢٢	٣ر٠٧	٨ر١٣	٢ر٦٥	٢ر١٩١ * *
٣/٣	٩ر٧٠	٢ر٣٢	٦ر٨٩	٣ر١٨	٣ر٠٧٢ *
المجموع الكلى	٩ر٢٥	٢ر٦٧	٧ر١٨	٢ر٦٤	٦ر١٣٤ *

جـــدول (٥)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات التلميذات المشتركات وغير المشتركات فى مجموع المكانة الاجتماعية وقيمـــة ((ت)) بينهما

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة احصائية عند مســتوى ٠٥ر٠ بين التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى وغـــير المشتركات فيه وذلك عند مستوى ٠٥ر٠ بين تلميذات الفصول الدراسية المختلفة ، وبالنسبة لمجموع التلميذات يتضح أن هـــذا الفـــرق دال احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ ، وذلك بالنسبة للمكانة الاجتماعية كمـــا يقيســـها الاختبـــار ٠

مناقشـــة وتفســـير النتائج : Disc- ussion

يتضح من عرض نتائج البحث أن التلميـــذات المشـــــتركات فى النشاط الرياضى الداخلى يتمتعون بمكانة اجتماعية أكثر قبـــولا عن أقرانهن فى جماعة الفصـل ، فيما عدا محك النشاط الرسمى للتلميـــذات داخـــل الفصـــل ٠

وهذا يعنى أن المشتركات فى النشاط ارياضى الداخلى يحصلون على أكبر قدر من الاختيار فى محكى القيادة والصداقة والمجموع الـــكلى للمكانة الاجتماعية ، وأن هؤلاء التلميذات أكثـــر تأثيرا فى جمـــاعة الفصـــل ٠

الفصول الدراســـية	المشتركات فى النشـــاط		غير المشتركات فى النشـــاط		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
٤/١	١٩ر٢٧	٥ر١٥	١٥ر١٣	٥ر٧٦	٢ر٣٢٨ **
٢/١	٢١ر٠٤	٦ر٠٤	١٦ر٨٢	٦ر٨١	٢ر١٥٦ **
٢/٢	٢٠ر٨٧	٤ر٥٦	١٨ر٢١	٣ر٧٢	٢ر١٠٤ **
٥/٢	١٩ر٤٧	٥ر٧١	١٦ر٠٤	٤ر٥٤	٢ر١٤٠ **
١/٣	٢٢ر١٥	٣ر٨٢	١٩ر٠٨	٣ر٧٧	٢ر٣٨٣ **
٣/٣	٢١ر٧٦	٤ر٠٧٠	١٨ر٤٣	٣ر٩١	٢ر٥٩٢ **
المجموع الكلى	٢٠ر٧٥	٥ر٢٧	١٧ر٢٦	٤ر٨٧	٥ر٤٤٨*

وترى الباحث أن هذه المكانة لا يمكن ارجاعها بصورة دقيقة الا أن مزاولة النشاط الرياضي والاشتراك فيه يؤدى إلى أن تكتسب التلميذة مكانة اجتماعية داخل الفصل ، ولكن الاشتراك فى أوجه النشاط الرياضي قد يساهم فى اكتساب هذه المكانة ، حيث أن النشاط الرياضي الداخلي وسيلة هامة لاشباع ميول التلميذات وحاجاتهن كما أنه يساعد على تنمية الصفات الاجتماعية المرغوب فيها والتى تعمل التربية الرياضية على تحقيقها من خلال أوجه النشاط المختارة ومما لا شك فيه أن التغيرات البيولوجية التى تحدث فى تلميذة المرحلة الاعدادية لها آثارها على النواحى النفسية والاجتماعية ، ومن هنا يتضح لنا مدى أهمية الاشتراك ومزاولة النشاط الرياضي حتى يمكن للتلميذة التكيف الصحيح سواء مع مجتمع زميلاتهن من التلميذات أم مع المجتمع الكبير ، وهذا يلقى عبئا على المدرسة حيث ينبغى أن تهتم برعاية أبنائها من الجوانب الانفعالية والاجتماعية بجانب اهتمامها بالجوانب المعرفية فهى تؤثر فى اتجاهات الطفل وتشكل سمات شخصية (١ : ١٠٧) •

وتتفق نتيجة هذ البحث مع دراسة هيرلوك Hurlock حيث أكد أنه فى فترة المراهقة المبكرة تنال المهارات الحركية والرياضية والقوة الجسدية أكبر تقدير فى جماعة المراهقين ، والشخص الذى لا يحوز قسطا طيبا من النجاح فى هذا الميدان لا يلقى التقدير والقبول وسط جماعة المراهقين (١٠ : ٢٤١) •

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسات الكثير من المتخصصين والتى سبق عرضها ، أمثال ايريك ، فولتن ، فروست ، فرانكل وريننا ، لاتام ، ومصطفى سويفى ، عصام الهلالى •

وحيث أنه لم توجد فروق بين الممارسات وغير الممارسات فى محك القبول داخل النشاط الرسمى للفصل ، فان الباحثة تعزى ذلك الى نظام ادارة المدرسة حيث يحدد لكل تلميذة موقع فى الفصل يصعب تغييره فيما بعد •

الاستنتاجات والتوصيات : Conclusions and Recommendations.

من خلال نتائج البحث ومناقشتها يمكن استنتاج أن التلميذات المشتركات فى النشاط الرياضى الداخلى أكثر قبولا عن التلميذات غير المشتركات فى هذا النشاط ، حيث وجدت فروق دالة احصائيا بينهما فى محكى القيادة والصداقة التى تمثل محك تفاعل التلميذات خارج نشاطهم فى الفصل الدراسى ، وكذلك فى المجموع الكلى للمكانة ، ولم توجد فروق بينهما فى محك القبول داخل النشاط الرسمى وهذا يحقق هدف البحث والفرض الذى افترضته الباحثة •

وتوصى الباحثة بما يلى : —

١ — اتاحة الفرصة لجميع التلميذات للاشتراك فىالنشاطالرياضى الداخلى وذلك عن طريق اقتصار الاشتراك على نشاط واحد فقط ، مما يؤدى الى اشراك أكبر عدد من التلميذات •

٢ — أن تقوم مدرسات التربية الرياضية باعلان — سواء عن طريق الاذاعة المدرسية أم مسجلات الحائط — عن أسماء المشتركات فى المباريات وكذلك نتائجها ، مما يؤدى الى زيادة الاقبال على الاشتراك •

٣ — أن تسند مدرسة التربية الرياضية الى التلميذات غير المشتركات فى مباريات النشاط الرياضى الداخلى مهمة تنظيم وادارةهذا النشاط حتى يمكن زيادة مكانة قبولهن الاجتماعية داخل الفصل •

مراجع البحث :

(أ) مراجع باللغة العربية :

١ — أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار ، **علم النفس الاجتماعى** ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ •

٢ — السيد محمد خيرى وآخرون • **قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين** ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والكيميائية ، ١٩٧٢ •

٣ — سعد جلال ، محمد حسن علاوى • **علم النفس التربوى الرياضى** ، الطبعة الرابعة دار المعارف بمصر ، ١٩٧٥ •

٤ ــ عصام محمد عبد الوهاب الهلالى **العوامل البدنية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية فى الجماعات الرياضية.** رسالة دكتوراه مجازة ، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان ، ١٩٨٠ .

٥ ــ فؤاد البهى السيد . **علم النفس الاجتماعى** ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربى ، ١٩٥٥ .

٦ ــ كيميول مايلز وآخرون . **الاشراف فى التربية الرياضيه** ، ترجمة زكريا ابراهيم الحبشى وآخرون ، الطبعة الثانية ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، دار النهضة المصرية للطبع والنشر ، ١٩٦٧ .

٧ ــ لويس كامل مليكة . **سيكولوجية الجماعات والقيادة** ، الطبعة الثالثة ، النهضة المصرية ١٩٧٠ .

٨ ــ لويس.م.سميث . **العمليات الاجتماعية فى المدارس الابتدائية الثانوية** ، ترجمة ابراهيم خليل شهاب ، الطبعة الثانية،مؤسسة فرانلكن للطباعة والنشر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٧٧.

٩ ــ ليلى ابيب محمود . **التربية الرياضية وسيلة لمعالجة مشكلات تلميذات المدارس الثانوية** ، محافظة القاهرة ، رسالة دكتوراه مجازة ، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة جامعة حلوان ، ١٩٧٧ .

١٠ ــ مصطفى سويف . **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى** ، الطبعة الثالثة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٠ .

(ب) المراجع الأجنبية :

11 — Pucher, Acharles. **Administration of health and physical Education programs including Athalics,** 6FK ed., Saint bovis, the C.V. Mosby company, 1975.

12 — Foster. V., & Gallathue, N. **Tesching Physical Education in Eiementry** Scheois, 5th, ed. W.B. Sounders company. pheladeiphis, london, Taranta, 1973.

13 — Gronlund, N.E., **Sociometry in the clossroem** Horper and Brothers, New York, 1959.

14 — Mathews, Do[illegible] K., **Measurement in physical Education,** 5 the ed., WB. Saunders company, New York, 1978

بيـان وتوجيه ! ! !

تقدم الرابطة ومجلس صحيفة التربية الى جميع السـادة الزملاء الأعزاء أسنى التحيات وأرق التمنيات وأجمل التهانى بالعام المـيلادى الجديد ، داعين الحق جل وعلا أن تكونوا سعداء هانئين ناعمين موفقين .

وننتهز هذه المناسبة فنوجه أنظاركم الى ما يلى :

● نهيب بالزملاء الأكارم أن يؤكدا دائما تعميق انتمائهم لرابطتهم وأن يحرصوا على قراءة صحيفتها التى مازال عطاؤها الثقافى والتربوى والفنى والعلمى مستمرا دون توقف أو انقطـاع منذ صدورهـا فى عام ١٩٤٧ حتى الآن وهى تمضى قدما فى نمو الفكر الثقافى والفنى والتربوى على أسس وطيدة وقيم رفيعة .

● ندعو الزملاء الى المشاركة فى تقديم المقالات والبحوث المناسبة على أن يكون المقال فى حدود ٨ صفحات على الأكثر وبالنسبة للبحوث الخاصـة بالترقيـة فلا تزيد عن ١٦ صفحة وذلك بوسـيلة البريد أو تسليمها يدا بيد للأستاذ محمود النبوى الشال مدير الصحيفة أو لأحد أعضاء مجلسها .

● ترحب الرابطة باستقبال الزملاء فى مقرهـا الدائم ١٣ ميدان التحرير للوقوف على النشاطات والجهود التى تبذل من أجل مصالح الخريجين وحرصا على تحقيق التقارب والتكامل فى الأفكـار والأذواق وتوحيد الكلمة لدعم رسالة التربية والأخذ بناصر الخريجين والأرتقـاء بالقيم والمبادىء والمثل التى تدين بها الرابطة .

Popham, W.J. Criterion-referenced Measurement. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

Prator, C.H. "Development of a manipulative-communicative scale", NAFSA Studies and Papers, English Language Series No. 10, 1965.

Richards, J.c. " A Non-Contrastive approach to error analysis", English Language Teaching, 25:3, 1971.

Robinett, B.W. Teaching English To Speakers Of Other Languages. University of Minnesota Press, Minneapolis and McGraw-Hill International Book Company, New York, 1978.

Savignon, S. Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1972.

Selim, S.I. A Study of the Most Important Errors of First Year General Secondary School Students in the Use of Verb Tense in English Written Work. Unpub. M.A. Thesis, Faculty of Education, Ain-Shams University, 1980.

Tuckman, B.W. Conducting Educational Research. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1972.

Zaher, A.A.M. "An investigation of the source of verb inflection errors secondary school students make in oral and written expression." A paper presented on the occasion of the Golden Jubilee of Women's College, Ain Shams University, 1984.

Zaher, A.A.M. An Experimental Unit On English Verb Inflections: From Manipulation To Communication, 1986.

Gamal, S.M. & Helmy, S.E. Living English, I, II & III. Ministry of Education, 1971.

Hymes, D. "Directions in ethno-linguistic theory". In Trans-cultural Studies of Cognition. ed. A.K. Romney and R.g. d'Andrado. Washington, D.C: American Anthropology Association, 1964.

Hymes, D. "On communicative competence". In Directions In Socio-linguistics. Ed. J. Cumperz and D. Hymes. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Joiner, E. "Communicative activities for beginning language students". English Teaching FORUM, 15, 2, 1977.

Kay, H. & Dold, B. Teaching Machines and Programmed Instruction. England: Penguin Books Ltd., 1969.

Maslow, A. Motivation and Personality. 2nd ed., New York, Harper and Row, 1970.

Miller, G. The Psychology of Communication. New York: Basic Books, 1967.

Munby, J. Commmunicative Syllabus Design. London and New York Cambridge Universit Press, 1978.

Nuttin, J. La Structure de la Personnalite. Paris: Press Universtaires de France, 1968.

Oller, J.W. & Ziahosseiny, S.M. "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors". Language Learning, 1970.

Olsen, J. Communication Starters And Other Activities For The ESL Classroom. San Francisco: The Alemany Press, 1977.

Pachman, D.; Clearly, A., & Mayers, T. Aspects Of Educational Technology, Vol. V. England, Pitman, Bath, 1971.

Popham, W.J. " Educational Criterion Measures". In Robert L. Baker and Richards E. Schutz (eds.) Instruc-tional Product Development. New Yprk: Van Reihold Company, 1971.

BIBLIOGRAPHY

Abbott, G. "Teaching the learner to ask for information". TESOL Quarterly, 14, 1, 1980.

Alexander, L.G. Practice and Progress, I & II. Longman Group Limited, Longman House, 1967.

Attia, I.M. A Classification of Some Common Errors Involved in the Process of Written Translation from Arabic to English. Unpub. M.A. Thesis. Faculty of Education, Al-Azhar University, 1975.

Bloomfield, L. Language. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

Breen, M., and C. Candlin. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching." Applied Linguistics, 1, 2, 1980.

Celce-Murcia, M. "Interaction and Communication in the ESOL Classromm". FORUM, Vol. XXII, No. 2, April, 1984.

Chomsky, N. "Review of verbal Behavior by B.F. Skinner". Language, 35, 1, 1959.

Corder, S.P. "The Significance of Learners' Errors". IRaL, 5, 1967.

Dulay H.C. & Burt, M.K. "Errors and strategies in child second language learning and acquisition". TESOL Quarterly, 8, 1974.

El-Naggar, Z.A. An Analytical Study Of The Errors Found In The Written Expression Of Students At The English Section, Faculty Of Education, Ain-Shams University. An M.A. Thesis, Faculty of Education, Ain-Shams University, 1977.

Finnocchiaro, M. & Bomona, M. The Foreign Language Learner: A Guide For Teachers. New York: Regents Publishing Company Inc., 1973.

Finnocchiaro, M. "Reflections on the past, the present and the future". FORUM, Vol. XX, No. 3, 1982.

the presentation of grammatical structures and patterns should follow from the communicative message.

Teachers should be trained on how to apply and devise communicative activities of their own as well as on how to design and use varied types of audio-visual aids that are suitable for communicative situations and that can promote students' communicative competence.

Finnocchiaro and Bomona, 1973; Robinett, 1978; Finnocchiaro, 1982; Celce-Murcia, 1984).

Recommendations

In the light of the significant results of the study, the following recommendations could be made:

1. The present unit should be adopted in Egyptian secondary schools as a remedial program for overcoming students' verb inflection errors. Replication of the study with different student population with the purpose of investigating the effectiveness of the unit is thus recommended. The evidence gathered may serve as the foundation for additional studies from which a set of principles and procedures could be built.

2. Teaching materials and techniques should be based directly on students errors and the problems they encounter in the process of language learning. Similar units dealing with conflicting areas other than verb inflections should be developed and experimented on students at different levels of English language proficiency.

3. Teaching materials and procedures should place equal emphasis on both the form and function of language, e.g.,

Conclusions

The r...lts of the study are consistent with the principles of the communicative approach. Based on the findings, the following conclusions are made:

First, there is an indication that the communicative unit developed for purposes of this study represents an effective means for increasing 3rd year secondary school students' mastery of English verb inflections.

Secondly, there proved to be much value in developing teaching materials and techniques based on students' existing errors and problems. In other words, there is a strong evidence that learners' errors provide udeful insights into the the assumptions that underlie the process of foreign/second language learning (Corder, 1967; Richards, 1971; Dulay, and Burt, 1974).

Thirdly, there is much evidence that form cannot be separated from meaning and that adopting communicative teaching materials and techniques that focus on both the form and function of language yield significant results. This could be achieved through (a) increase of student participation, (b) gradual move from manipulation to communication, and (c) use o. a variety of activities, e.g., listening, speaking, reading and writing activities, role-play, discussions and conversations, puzzles and games (Prator, 1956; Savignon, 1972;

Table 3

Percentages of the pretest scores

Class intervals	Mid point of interval	Frequency	Cumulative frequency	Cumulative percentage frequency
6-	7	4	32	100
8-	9	9	28	87.5
10-	11	5	19	59.4
12-	13	5	14	43.75
14-	15	7	9	28.125
16-	17	2	2	6.25
18				

$\Sigma = 32$

Thirdly, results of the study revealed that the difference between students' scores on the pretest and the posttest was statistically significant. The observed value of t_r was 25.20 which is significant at .05. The analysis thus supported the hypothesis of the study and gave further explanation for the effectiveness of the unit on the eradication of students' verb inflection errors, See table 4.

Table 4

Results of the t-test

Group	Mean	S^2	SD=S	No.	t_r	P.	t_c
A Pretest	8.2	12.96	3.6	32	25.20	.05	1.7
B Posttest	22	6.76	2.6	32			

3.12/97, which indicates that a hundred percent of the students got 56.6%(17) or more of the total mark of the posttest and 3.12% of the students got 97% (29) or more of the total mark of the posttest. If we compare this to the pretest which shows where the students started, we find that the limits of efficiency for these students were 100/23 and 6.25/53, which means that all the students got only 23% or more of the total mark of the pretest and only 6.2% of them got above 53% (17) or more of the total mark of the test, see table 2 & 3.

Table 2

Percentages of the posttest scores

Class intervals	Mid point of interval	Frequency	Cumulative frequency	Cumulative percentage frequency
16–	17	1	32	100
18–	19	1	31	97
20–	21	2	30	94
22–	23	2	28	87.5
24–	25	24	26	81.25
26–	27	1	2	6.25
28–	29	1	1	3.12
30				
		$\Sigma = 32$		

Results

The results proved to give support to the hypothesis of the study stating that the communicative unit on English verb inflections will help eradicate secondary school students' errors.

First, applying Black's modified ratio to the data revealed that effectiveness of the unit was 1.1 which is quite reasonable if we take into account that the unit was only a 12-hour unit. Table 1 shows the average of students' scores on the posttest and the percentage of increase as shown by Black's modified ratio.

Table 1

Average of students' scores on the posttest and the percentage of increase as shown by Black's modified ratio

No. of students	Average of students' scores on the pretest	Average of students' scores on the posttest	Total mark	Black's modified ratio of increase
32	8.2	22.1	30	1.1

Secondly, The results revealed that efficiency of the unit was 81.25/83.3. The limits of efficiency were 100/56.6 and

Statistical Analysis

a. Effectiveness of the Unit:

Effectiveness of the unit was computed by using Black's modified ratio (in Pachman, Clearly and Mayers, 1971, PP. 472 - 473, The formula is:

$$\text{Effectiveness} = \frac{X - Y}{D - Y} + \frac{X + Y}{D}$$

where:

X = average of students' scores on the posttest

Y = average of students' scores on the pretest

D = total mark of the test

b. Efficiency of the Unit:

Efficiency of the unit was computed by the following formula:

$$\text{Efficiency} = \frac{\text{Percentage of students}}{\text{Percentage of students' scores on the posttest}}$$

(in Kay and Donald, 1969, PP. 105 - 106)

For purpose of this study, it was decided that the unit will be efficient if it enabled 75% of the students to get 80% or more on the posttest.

c. The t-Test:

A correlated t-test was applied to the data to find out if the difference in the gains students made on the posttest was significant or not. The formula used was:

$$t_r = \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{\sqrt{\dfrac{S_X^2 + S_Y^2 - 2 \times (r_{XY}) \times (S_X)(S_Y)}{N}}}$$

systematic practice leading to habit formation, but also meaningful use of the language in communication situations. The activities proceed smoothly from fully controlled ones that focus mainly on form to less controlled ones until free communication is realized. Aural-oral drills (repetition, substitution and transformation drills), reading and writing practices, games, conversations, and role-play are presented.

b. Student Participation:

Students are encouraged to use the language in pairs, and groups where they have equal opportunity to listen, ask, answer, imitate, respond and self-correct their errors.

c. Use of Audio-visual Aids:

Objects inside and outside the classroom and pictures as a change from the blackboard are made use of. Diagrams and tables are also used in the presentation of grammatical structures.

For the pre-posttest and the experimental unit, see the original version of the study (Zaher, 1986).

Form and Function:

The unit consists of six 3-hour lessons. The dialogues and reading passages on the first page of each lesson are used throughout the unit to provide situationally relevant contexts for introduction of new materials and they deal with situations relevant to students' needs e.g., daily activities, sports, hobbies, jobs,...etc. Comprehension questions and a variety of practices follow each dialogue and reading passage, thus allowing the students to practice the tenses and verb inffections under study in meaningful contexts.

Listen and repeat exercises are also introduced in each lesson followed by meaningful situations where students are allowed to practice the tenses effectively. These are sometimes accompanied with pictures to help the students visualize the situations presented.

At the end of each lesson topics for free conversation and role-play are suggested to give the students a chance to practice the language freely and independently.

Writing and spelling exercises are also included in each lesson to reinforce the structures practiced orally.

Strategy of Instruction:

As previously mentioned, the methodology adopted in the present study draws from language teaching principles consistent with the communicative approach. The methodology adopted thus emphasizes:

a. Gradual Move from Manipulation to Communication:

The activities presented in each lesson emphasize not only

in which students will need to use the foreign language. For this purpose, listening, speaking, reading and writing activities including the tenses under study are presented in a meaningful context.

b. Sequencing:

Materials are sequenced in some sort of succession from a lower level of difficulty or complexity to a higher one. The activities presented proceed gradually from manipulative ones to communicative ones where students are allowed to practice the language freely.

Communicative classroom activities may be defined here as those that allow the student himself to find the words and structures he uses. The other type of activity in which he receives the words and structures from the teacher, tape, or book may be called a manipulative activity. In this sense, an example of pure manipulation would be drills in which students merely repeat sentences after the teacher. An example of pure communication would be in free conversation among members of a class (Prator, 1965 ; Finnocchiaro & Bomona, 1973 ; Robinett , 1978).

c. Continuity:

All through the unit, the tenses requiring the verb inflections under study are recycled and emphasized in meaningful situations and through varied types of manipulative and communicative activities.

school students over a period of six weeks (an hour and a half twice a week). The unit aims at having the students practice the main tenses that require the use of the verb inflections under study:

I. The present simple tense (3rd person singular /-s/ VS. the base form of the verb);

II. The present simple tense VS. the past simple tense (3rd person singular /-s/ and the base form of the verb VS. the past tense marker /-ed/$_1$);

III. The present simple tense VS. the present continuous tense (3rd person singular /-s/ and the base form of the verb VS. the present participle /-iŋg/);

IV. The past simple tense VS. the past continuous tense (the past tense marker /-ed/$_1$VS. the present participle /-ing/);

V. The past simple tense VS. the present and past perfect tense (the past tense marker /-ed/$_1$VS. the past participle /-ed/$_2$); and

VI. The continuous tense VS. the perfect tense (/-ing/ VS. /-ed/$_2$).

The unit draws from widely employed principles in language teaching particularly those consistent with the communicative approach and in the light of the following criteria:

a. Integration:

The unit emphasizes the integration of the four language skills - listening, speaking, reading, and writing - into communication situations which stimulate the real situations

mastery of the following verb inflections: /-s/ , /-ed/$_1$ /-ed/$_2$ and /-ing/. The test consists of 30 items:

-- 10 multiple choice items;

-- 10 listening discrimination items; and

-- a close test with 10 blanks to be filled in.

A simple point system was established. All the items required one response for one point. Reliability of the test was checked by the test-retest reliability procedure (Tuckman, 1972). It was given twice to 15 students who were not part of the experimental group and the Spearman Rank Correlation Coefficient was computed. The test proved to be reliable : $r_s = .88$, $(P. < .01)$.

To determine the validity of the test, an a priori approach was utilized. The procedure was basically an "alertness check" where three subject-matter specialists judged each item for congruence with the test objective. Three incongruent items were deliberately inserted as a "rater check", an a priori validation procedure suggested by Popham (1978). Only the deliberately incongruent items were noted as bad items by the jury.

The Experimental Unit

Aim Of The Unit:

An 18-hour unit on English verb inflections was developed and taught by the researcher to a sample of 32 3rd year secondary

Method

Design of the study:

The design used in the present study is the pretest-posttest one group experimental design. An 18-hour unit on English verb inflections was developed and experimented on a sample of 32 3rd year secondary school students. A pre-post test was thus developed and administered to the sample before and after the the experiment was conducted to determine the effectiveness of the unit and the gains in students' scores.

Subjects:

The sample comprised 32 students randomly selected from five 3rd year literary section classes at Heliopolis Secondary School for Girls. Random selection of the students was possible as arrangements were made for instruction to take place for 90 minutes twice a week at the end of the school day starting from mid-March till the end of April. Being in 3rd year, students were highly motivated to receive extra hours of instruction.

Tools of The Study:

A Pre-post criterion referenced test was developed and administered to the sample before and after the experiment was conducted to find out the gains in students' scores. It is believed that criterion referenced tests yield valid indications of the effectiveness of an instructional program (Popham, 1971). The main objective of the test was to test students'

secondary stage, literary and scientific, the study confined itself to literary section students.

Verb Inflection In English:

In English, function verbs are inflected for tense:

1. Simple Present:

   Verbs are inflected for 3rd person singular: /-s/:

   Writes : /-s/ after voiceless sounds

   plays : /-z/ after voiced consonants or vowels except sibilants and alveolo-palatal affricates

   catches : /-iz/ after sibilants

2. Simple Past: $/\text{-d}/_1$ $\{D_1\}$

   /tɔkt/ : /-t/ after voiceless sounds

   /pleyd/ : /-d/ after voiced sounds

   /handid/ : /-id/ after /t/ and /d/

   /bɔt/ : vowel change

   /ʃət/ : ø

3. Past Participle: $/\text{-ed}/_2$ $\{D_2\}$

   /-t/ , /-d/ , /-id/ and /-en/ , /-n/

   /-t/ : walk - walked - walked

   /-d/ : travel - travelled - travelled

   /-id/ : want - wanted - wanted

   /-n/ : know - knew - known

   /-en/ : eat - ate - eaten

   Vowel Change: sing - sang - sung

   ø : come - came - come

4. Present Participle: /-ing/ , /-iŋ/

   reading , singing

the correct forms and for self-initiated communication. The unit suggested in the present study draws from widely employed principles of language teaching, in particular those consistent with the communicative approach.

Statement Of The Problem:

The purpose of the present study is to:

1. develop a communicative unit on verb inflections in English to be experimented on 3rd year secondary school students; and to
2. investigate the effectiveness of this unit on the eradication of students' verb inflection errors.

Research Hypothesis:

The communicative unit developed for purposes of this study will help eradicate secondary school students' verb inflection errors.

The Delimitations:

The study is confined to:

1. developing a unit on English verb inflections where the following tenses are practiced: the present and past simple tense, the present and past continuous tense and the present and past perfect tense;
2. experimenting the unit on 3rd year secondary students. As it was not the purpose of the study to draw any comparison between students of the two sections of the

scale that commences at one end with activities that are completely manipulative and moves to those that are predominantly manipulative, on to those that are completely communicative. He strongly suggests that the teacher devise activities that impel students toward the communicative end of the scale as soon as possible. Furthermore, he recommends that this progression from one end of the scale to the other be attempted at every level of activity.

Finnocchiaro (1982) also suggests a procedure in which a. the grammar presented follows from the communicative message; b. a spiral approach is used in the presentation and practice of every grammatical category; and c. internal gradation in the presentation of grammatical structures is emphasized.

Similarly, Celce-Murcia (1984) recommends moving as quickly as possible from manipulative drills to communicative activities. These drills, in turn, can include a variety of activities (problem-solving, role-play, games, discussions,...etc.). According to her, this could be realized through introducing a variety of learning activities and allowing student participation.

In summary, research indicates that although habit formation is extremely important and in the beginning stages students should be placed in a position where most of the responses are correct, it is also extremely important that they must be given as quickly as possible some responsibility for selecting

gave rise to a gamut of hypotheses, methods, approaches and techniques.

The pioneering theoretical work of Hymes was followed by the empirical work of Savignon (1972), Joiner (1977), Olsen (1977), Munby (1978), Abbott (1980) and Breen and Candlin (1980), who demonstrated that language classes doing communicatively-oriented activities achieve higher levels of performance than classes using the audio-lingual approach.

Thus in one way or another we can see that communication has been formally associated with linguistics and language teaching since the 1930s.

The Communicative Approach And The Teaching Of Grammar:

According to the communicative approach, the learner is able to realize that since every speech act takes place in a special social situation, he must be aware of the people (number, age, sex, roles, status, personality, ..etc.), the place, the time and the topic, in order to determine whether he will need to use a colloquial, informal or formal variety of English in communicating with his interlocutor(s). Moreover, appropriateness and acceptability of speech in the particular social situation are as important as accuracy of pronunciation or grammar, if not more so.

In discussing the application of communicative methodology to the teaching of grammar, Prator (1965) suggests a four-point

pioneering work of more cognitively-oriented psychologists such as Miller (1967) foreshadowed the decline in popularity of the audio-lingual approach.

Prator (1965) was one of the first American methodologists to point out that the audio-lingual approach had been a failure at getting language learners to communicate in the target language. He suggested that teachers would have to move their students from manipulation to communication by devising drills and exercises that were more demanding than the usual audio-lingual procedures: "Listen and repeat" (totally manipulative) or "Substitution" and "Transformation" (predominantly manipulative). He pointed out that students were not communicating unless they themselves were finding the words and structures they needed in order to express their opinions or reactions - or if they themselves tried to exchange with each other facts and informations about topics that were meaningful to them.

Hymes (1964, 1972) in the United States and Halliday (1973) in England also began speaking and writing about the importance of a theory of communication. This theory, together with humanistic psychology, which underscored the importance of man-as-person rather than the man-in-general (Nuttin, 1968), and of affective factors and personality traits in being (Maslow, 1970)

learning process. As a result and as shown in previous studies, students are in most cases unable to use the language or apply the rules correctly in situations different from those encountered inside the classroom, that is, to communicate accurately. The present study is an attempt to develop a communicative unit on verb inflections in English and to investigate its effectiveness on the eradication of students' errors.

Language As Communication:

The term communication has had a long tradition in linguistics and language teaching. Beginning with Bloomfield's Language (1933) - perhaps even earlier - every introduction to linguistics has defined language as a system of vocal symbols by means of which communication is achieved between members of the same culture (society or speech community). Thus, language by definition, is a means of communication and one would assume that the goal of teaching a second or foreign language would be for learners to gain the ability to communicate in the target language. It is, therefore, hard to understand how the same school of linguistics that gave us the above definition of language also provided the major impetus for development of the audio-lingual approach to teaching foreign languages. However, Chomsky's (1959) denunciation of the behavioral model of language and language acquisition coupled with the

The findings also proved to be consistent with other foreign and second language acquisition studies where morphology has been examined in greater detail from the view point of contrastive analysis and where there is evidence that the predictions made from a contrastive analysis are not fully accurate nor sufficiently explanatory (Corder, 1967 ; Oller, 1970 ; Richards, 1971 ; Dulay and Burt, 1974). In other words, the errors proved to result from the strategies employed by the students and from the mutual interference of items within the target language rather than from interference from the mother tongue.

It was also concluded that students' errors could be due to the teaching materials and the method of instruction used in both preparatory and secondary schools, i.e., the audio-lingual method. The method assumes that language learning is habit formation and, thus, it depends on mimicry, memorization and over learning of sets of phrases and patterns. The prescribed textbooks, Living English I, II & III (Gamal & Salah, 1971) and Practice and Progress I & II (Alexander, 1967) are also based on this method and have a tendency to manipulate language structures and patterns and to regard content and meaning as secondary - if not relevant to the language

Introduction:

The present study is based on the findings of a previous study that investigated the source of verb inflection errors 3rd year secondary school students make in oral and written expression (Zaher, 1984). The purpose of that study was to reveal (1) whether students' verb inflection errors would have their source in L_1 (Arabic) whose system interferes with L_2 (English), or in L_2 whose rules already taught interfere with the rules that are taught later, and (2) whether a contrastive analysis of verb inflections in English and Colloquial Egyptian Arabic, or an analysis of students' verb inflection errors, or a combination of contrastive analysis and error analysis could best account for students' errors. A contrastive analysis of verb inflections in English and Colloquial Egyptian Arabic was thus performed and this was followed by an analysis of verb inflection errors committed in compositions written by 68 3rd year secondary school students and in oral interviews with the same students.

Results of the study seemed to be consistent with previous research on Egyptian students' grammatical errors where verb inflections proved to be one of the most problematic areas for students at all levels, preparatory, secondary and the university (Attia, 1975; El-Naggar, 1977; Selim, 1980).

An Experimental Unit On English Verb Inflections:

From Manipulation To Communication

By

Dr. Aida Abdel Maksoud Zaher

Curriculum Department, Womens' College

Ain-Shams University

13. Quels critères supprimeriez-vous.

Pourquoi ?

14. Quels critères croyez-vous intéressant d'y ajouter ?

Pourquoi ?

8 inutile	1	2	3	4	5	6	7
9 trop facile	1	2	3	4	5	6	7
10 très important	1	2	3	4	5	6	7
11 sans valeur	1	2	3	4	5	6	7
12 trop artificiel	1	2	3	4	5	6	7
13 épatant	1	2	3	4	5	6	7
14 stressant	1	2	3	4	5	6	7
15 chouette	1	2	3	4	5	6	7

5. Si l'on changeait le programme du stage quelle importance donneriez-vous au cycle de micro-enseignement ?

   1 2 3 4 5 6 7

6. Utiliseriez-vous le micro-enseignement si vous deviez recycler des professeurs ?

   1 2 3 4 5 6 7

7. Le système de critères (grilles) d'évaluation est-il valable ?

   1 2 3 4 5 6 7

8. La technique d'évaluation est-elle efficace ?

   1 2 3 4 5 6 7

9. Le feed-back T.V. apporte-t-il une aide ?

   1 2 3 4 5 6 7

10. Les discussions d'évaluation avec les élèves et les moniteurs sont-elles utiles ?

    1 2 3 4 5 6 7

11. Les critères à suivre vous ont-ils paru importants ?

    1 2 3 4 5 6 7

APPENDICE 2

QUESTIONNAIRE DE MESURE DE L'ATTRAIT

Vous venez de participer à un cycle de micro-enseignement. Nous aimerions avoir votre avis à ce sujet afin de l'évaluer et d'y apporter sans doute des modifications.

Voudriez-vous répondre aux questions suivantes en utilisant des chiffres en allant de 1 à 7, 1 étant pas du tout: 7 étant énormément, vous entourez le chiffre de votre réponse.

1. Désirez-vous en apprendre plus sur le micro-enseignement ?

   1 2 3 4 5 6 7

2. Participeriez-vous à un autre cycle de micro-enseignement ?

   1 2 3 4 5 6 7

3. Si au cours d'une conversation amicale quelqu'un s'exclame "le micro-enseignement est très important, tout le monde devrait apprendre le maximum sur ce sujet". Seriez-vous d'accord avec lui ?

   1 2 3 4 5 6 7

4. Les mots suivants s'appliquent-ils au micro-enseignement ?

1 intéressant	1	2	3	4	5	6	7
2 ennuyeux	1	2	3	4	5	6	7
3 amusant	1	2	3	4	5	6	7
4 trop ardu	1	2	3	4	5	6	7
5 passionnant	1	2	3	4	5	6	7

APPENDICE (1)

Observ. non exp. 1	31.9	50
Observ., non exp. 2	36.2	56.35
Observ. Exp. 3	53.5	56.65
Observ. Exp. 4	46.8	53.2

T 3 Taux d'exactitude de 4 observateurs pour les deux groupes

$$C \text{ (total moyen)} = \frac{\O^{+}}{(\O^{+} + \O^{-})} = 72.2$$

$$I \text{ (total moyen)} = \frac{(O^{+} + \O^{+})}{(O^{+} + O^{-} + \O^{+} + \O^{-})} = 78.5$$

T 4 Coéfficients de convergence et d'inférence

	Groupe A (CPT)	Groupe B (CDT)
ST	47.5	51
SE	58.5	65.6
SN	47.8	63.9

T 5 Coefficients de simultanéité moyens pour les deux groupes calculés pour les 4 observateurs (ST), les observateurs expérimentés (SE) et non expérimentés (SN).

Nous avions formulé deux hypothèses quant à la fréquence d'apparition des attitudes au 1er et 2ème essais du cycle de micro-enseignement. Nos données étant limitées nous avons observé que : contrairement à ce que nous attendions, les conduites semblent se manifester au premier essai avec une plus haute fréquence que les comportements

(2) alors que nous pensions que l'apprentissage sera meilleur pour les comportements que pour les conduites, nos données tantôt confirment tantôt infirment cette attente.

(3) L'étudiante dont la performance au premier essai est faible manifeste une nette tendance à l'apprentissage, tandis que l'étudiante dont la performance initiale est élevée à tendance à se reposer sur ses lauriers, quelque soit la formulation des critères.

En conséquence, nous pensons que l'efficacité du micro-enseignement suppose que les étudiants soient soumis à plus de deux essais par exercice et que les moniteurs soient sévères lors de l'essai initial, peu importe la formulation de leur référence.

...

Conclusions:

Nous avons entamé cette recherche après modifié la formulation des critères du micro-enseignement dans le but de voir ses effets améliorés. A cette fin, nous avons abandonné des formulations en termes de comportement pour utiliser des formulations en termes de conduite (c'est-à-dire des comportements ayant une intention pédagogique.

La recherche visait à vérifier les effets de cette modification dans la formulation. Notre première hypothèse exprimait notre crainte de voir la fidélité des observations être inférieure dans le cas des conduites. Nous avons cependant constaté que l'ensemble des coefficients calculés - taux d'exactitude, coefficient et taux de simultanéité - s'entendent a démontrer que la fidélité des observations n'est pas inférieure pour les critères, expriminés en termes de conduite.

Il va de soi que les inférences que nous avons risqué d'émettre doivent être reçues avec prudence et interprétées dans les limites du cadre expérimental en question. Certains éléments de cette recherche réclament d'ailleurs des expériences nouvelles avant qu'on ne puisse en tirer des conclusions utiles. Tel est par exemple le problème de l'attrait qui réclame des contrôles sur de plus grands effectifs.

calculés pour le groupe A (CPT). Dans les quatre cas nous avons obtenu une formule allant dans le sens CPT < CDT, ce qui infirme notre hypothèse.

B - L'attrait

La réaction émotionnelle des sujets, étudiantes comme moniteurs, à la modification dans la formulation des critères a été mesurée par l'attrait. Pour ce faire, nous leur avons proposé à la fin du cycle du micro-enseignement, un questionnaire comportant 16 propositions indiquant l'attrait et 8 propositions indiquant le rejet pour le micro-enseignement Les sujets ont été invités à marquer leur accord avec les propositions sur une échelle allant de 1 à 7, le chiffre (1 signifie "pas du tout" le chiffre 7 signifie "énormément" sc l'accordance la proposition. En plus des étudiantes et des moniteurs de l'expérience nous avons soumis le questionnaire à des étudiants et moniteurs d'un groupe C ayant participé à un cycle de micro-enseignement à la faculté de pédagogie d'Alexandrie, avec critères en termes de conduite. L'analyse statistique a été montré que l'attrait s'est manifesté plus pour les étudiantes des groupes "conduites" A et C, que pour le groupe comportement, ce qui représente une information générale de notre hypothèse.

directe (S1) et dans le cas de l'observation lors de la rétrospection (S.2.) Ils portent sur la simultanéité des observations directes (x) et des observations rétrospectives (O) alors que les coefficients de simultanéité portaient sur les observations contrôlées (⊠). Chacun d'eux a été établi pour les quatre observatrices.

A-5 Les coefficients de convergence et d'inférence:

Pour le groupe B, où une inference pédagogique devait être faite par l'observatrice, nous avons calculé à partir des données fournies par les observatrices les coefficients par observatrice. Ces coefficients peuvent être considérés comme des mesures de la fidélité (répétabilité) entre observateur et observé.

Analyse des résultats:

A partir des coefficients calculés, le premier problème que nous nous posons est celui de l'exactitude. Conformément à l'hypothèse générale, nous devrions obtenir des résultats allant dans le sens CPT > CDT.

L'examen des tableaux I, II, III, dans les annexes, indique que pour les quatre observatrices les taux calculés sur les données du groupe B (CDT) sont plus élevés que ceux

- observation rétrospective (magnétoscopique)
- observation contrôlé (essai - rétrospection)

A-2 Les taux d'exactitude.

Pour chacune des observatrices nous avons calculé un taux d'exactitude. Un tel taux est égal au nombre d'observations contrôlées divisé par le nombre total d'observations faites par l'observatrice considérée.

A-3 Les coefficients de simultanéité.

Si aucune observation n'est faite dans une tranche de temps (15 secondes ou 30 secondes) la valeur attendue pour cette tranche est égale à zéro. Si une observation est faite dans cette tranche de temps par le quart, la moitié ou tous les observateurs concernés, la valeur observée vaudra le quart, la moitié ou le total du nombre des observateurs concernés. Le coefficient de simultanéité est alors égal au rapport entre la somme des valeurs observées et la somme des valeurs attendues. Nous avons établi pour chacun des groupes un tel coefficient pour chacun des critères, ainsi qu'un coefficient moyen à l'ensemble des critères.

A-4 Les taux de simultanéité.

Les taux de simultanéité sont des mesures de la répétabileté inter-observateurs dans le cas de l'observation

attitudes attendues. Les rangées de la grille correspondent aux critères.

Pour le groupe B, l'étudiante indiquait quand elle avait agi avec intention pédagogique. En cas de concordance en l'inférence de l'observatrice et les dire de l'étudiante, un signe plus était ajouté, un signe moins dans l'autre cas.

Des étudiantes de chaque groupe ayant une présence irrégulière, nous n'avons pu retenir que les données de 4 étudiantes dans chacun des groupes. Enfin un mois plus tard nous avons convoqué ces étudiantes pour un nouveau micro-cours de 15 minutes, où les mêmes observations ont été faites sur les 3 étudiantes présentes dans chaque groupe.

V - Vérification des hypothèses:

A-1 La fidélité:

Si l'hypothèse générale est que la fidélité des observatrices sera plus faible pour les conduites que pour les comportements; cette fidélité ou mesure de l'objectivité peut être mesurée par différents coefficients. Nous avons distingué trois catégories d'observations :

- observation directe (à travers le miroir sans tain)

étudiants de la section de français ont suivi un cycle de micro-enseignement. Le groupe A recevant les critères en termes de comportement et le groupe B les recevant en termes de conduite. Chaque paire d'étudiants d'un même groupe se voyait attribuer deux moniteurs et deux observatrices de l'année supérieure.

Ayant déjà suivi un stage de micro-enseignement celles-ci avaient en des moments différents les rôles de moniteurs et d'observatrices afin que les étudiants soient encadrées au plan pédagogique par des moniteurs non occupés par l'expérimentation. La répartition des étudiantes et des moniteurs s'est faite au hasard. Pour les étudiants le cycle se déroulait normalement à l'exception du fait qu'un signal sonore était émis depuis la salle d'enregistrement toutes les 15 secondes pendant les micro-leçons et toutes les 30 secondes pendant les micro-cours. Un employé se chargea du fonctionnement des appareils (caméra, enregistrement, signal sonore). Les étudiantes du groupe B (conduites) devaient lors de la rétrospections de leurs essais, confirmer quand elles avaient agi avec une intention pédagogique et préciser laquelle. Les observatrices se trouvaient dans la salle d'enregistrement, elles y observaient les essais derrière un miroir sans tain et notaient d'une croix sur une grille l'occurence des

exercices, suivis chacun d'un évaluation, et visant l'acquisition d'attitudes;

(2) que ces attitudes pédagogiques, tant comme objectif que comme critère d'évaluation, peuvent être formulées soit en termes de comportement, soit en termes de conduite;

Quatre questions peuvent être envisagées et susciter des hypothèses.

Première hypothèse:

La fidélité des observations faites par des moniteurs sera plus grande pour des comportements que pour des conduites. Soit :

$$H_1 : FID : CPT > CDT$$

Deuxième hypothèse:

L'attrait pour le micro-enseignement sera plus grand, tant chez les étudiants que chez les moniteurs, lorsqu'il s'agit de conduites. Soit :

$$H_2 : ATT : CPT < CDT$$

Chacune de ces hypothèses a été traitée isolément.

IV - Matériel et Méthodologie générale:

Pendant le mois de Mars 1985 deux groupes de 6 et 7

plus vite et mieux appris que les éléments qui n'en ' t pas.

En outre, nous avons remarqué quelques cas particuliers; lors de leur premier essai, certains étudiants montraient un nombre appréciable de comportements attendus, et étaient par suite renforcés. Cependant, au seond essai, leur performance était moins bonne. Si, lors de l'analyse des comportements nous dégagions les comportement attendus réalisés spontanément de ceux qui avaient une intention pédagogique, et si nous ne renforcions que ces derniers, alors bien souvent, la performance se maintenait, s'améliorerait même parfois encore.

Dès lors, il nous apparut qu'une augmentation des effets du micro-enseignement, dans le sens désiré, pourrait résulter d'une formulation des critères non plus en termes de comportement mais en termes de conduite; nous entendons ici par conduite un comportement ayant une intention pédagogique.

B - <u>Les hypothèses:</u>

Etant donné

(1) que le micro-enseignement est une structure d'apprentissage comportant dans le cas présent deux essais par

ils essayaient sans plus de réaliser la performance demandée, sans qu'aucune relation ne soit établie entre la conférence et les notes d'exercices, et d'autre part, le micro-enseignement.

Par ailleurs, si les rapports du stage de micro-enseignement de notre faculté indiquaient que l'ensemble du système portait des fruits, surtout sur le plan de relations maître-élève, nos visites dans les classes nous ont indiqué qu'un progrès pouvait être encore envisagé: les objectifs visés par le micro-enseignement n'y étaient que partiellement exploités.

Nous savions qu'un cycle de 24 heures est fort court pour qu'une acquisition d'attitude se maintienne. Dès lors, nous souhaitions améliorer la technique utilisée afin que le micro-enseignement soit l'occasion de l'ouverture d'un processus d'apprentissage. Ceci pourrait être atteint dans la mesure où, au-delà de la découverte des manies que chacun désire éliminer de l'image de soi, le micro-enseignement centrerait l'attention des étudiants sur les effets des attitudes pédagogiques utilisées.

Or, il est connu dans les théories de l'apprentissage que les éléments ayant une signification pour le sujet sont

Faculté de Jeunes Filles de l'Université d'Ain-Shams. Le cycle de micro-enseignement (24 heures réparties sur quatre semaines) comporte quatre exercices en micro-leçons (5 minutes) et deux exercices en micro-cours (20 minutes) selon la procédure classique : essai, rétrospection, évaluation, ajustement, second essai, rétrospection, évaluation. Les objectifs des micro-leçons sont : (1) l'initialisation, (2) les questions, (3) le langage non-verbal et le renforcement, (4) les stimulations variées et l'illustration. Les exercices de micro-enseignement se sont déroulés au mois de Septembre 1984.

III - Problématique.

A - La modification de formation des critères :

C'est pendant la seconde année (1985) d'utilisation du micro-enseignement que nous nous sommes posée le problème de la formulation des critères. En effet, le questionnaire d'évaluation que nos collègues utilisaient se contentait d'énumérer les attitudes dont ils attendaient l'occurence. Leur signification pédagogique était exposée dans une conférence préparée par le chef de section de méthodologie et reprise dans des notes d'exercices. Cependant, il nous paraissait clair que les étudiants abordaient le micro-enseignement sans y faire référence. Un peu comme par jeu,

roulement régulier et selon un rythme effréné de volées d'élèves et de futures maîtres, un minimum de personnel formé (moniteurs) est indispensable.

Un tel mode de formation coûte tant à l'institution que souvent il ne reste plus rien pour une recherche à son propos. Une seule solution s'offre alors au chercheur impénitent : monter une recherche en exploitant la situation de formation elle-même, en essayant de perturber celle-ci le moins possible, mais que de problèmes subsisteront dans ce cas lors de l'expérience... l'homme, et les futures maîtres, ne sont pas des rats de laboratoire.

Ces prolégomènes nous conduisent à décrire le cadre de notre recherche. Celle-ci peut s'énoncer brièvement sous la forme d'une question: La formulation des critères, c'est-à-dire des attitudes à mettre en oeuvre au cours des exercices du micro-enseignement, sera-t-elle plus avantageuse si elle précise la signification des attitudes que si elle n'en dit rien ? Autrement dit des formulations de critères en termes de conduites sont-elles préférables aux formulations en termes de comportements ?

Cadre :

Ce travail s'est réalisé conjointement à deux cycles de micro-enseignements inscrits au programme du stage de la

UNIVERSITE D'AIN-SHAMS

Faculté de Jeunes Filles

Effets différentiels de la présentation des critères en micro-enseignement"

par

Dr. Lamaat Ismail Khalifa

- - - - -

I - Introduction:

A travers la littérature pédagogique se rapportant à la formation des maîtres, littérature de plus en plus abondante ces dernières années, surgissent bien peu de travaux expérimentaux. Et si l'on centre l'enquête sur le micro-enseignement, on ne trouve que de rares recherches expérimentales à côté de nombreux récits d'expérience. La disette expérimentale en la matière peut paraître décevante d'autant plus que, comme l'écrivent Allen D. et Ryan K.[1], le micro-enseignement est une structure idéale de recherche expérimentale, mais structure combien coûteuse. En effet, sa mise en place au seul profit de la formation est déjà un investissement remarquable; en plus de l'appareillage, des locaux, des problèmes d'organisation dus au

---

(1) Allen, D.; Ryan K., le micro-enseignement, Dunod, Paris, 1971.

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثامنة والثلاثون العدد الثالث مارس ١٩٨٧

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون   مارس ١٩٨٧   العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد مدير التحرير بمقر الرابطة إما باليد أو البريد .

- الاشتراك السنوى محليا :
  - ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
  - ٢٠٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٥٠ قرشا للعدد الواحد .

تصدرها اربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون — مارس ١٩٨٧ — العدد الثالث

في هــذا العــدد

حول فكر وزير التعليم الجديد في السياسة التعليمية

للأستاذ / الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تحدثنا في العدد السابق من « صحيفة التربية » (يناير ١٩٨٧) عن أهمية استقرار السياسة التعليمية لضمان التقدم المطرد والنمو المستمر في التعليم وازدهاره وأشرنا الى المؤسسات التي أنشئت في الدولة للعمل على استقرار سياسة التعليم دون جمودها وتساعد في تصحيح مساره باستمرار لتوجيه نموه في الاتجاهات المقصودة . وقد أثار هذا الحديث رغبة الكثير من القراء في التعرف على آراء وزير التعليم الجديد الاستاذ الدكتور أحمد فتحي سرور الذي تولى مسئولية قيادة العمل وتوجيه سياسته في وزارتي التعليم العالي ، والتربية والتعليم منذ الحادي عشر من نوفمبر ١٩٨٦ ، فقد كان من الطبيعي أن يتطلع المعنيون بشئون التعليم الى تبين فكر الوزير الجديد واتجاهاته نحو السياسة التعليمية ووسائل تحقيق اهدافها ، وأن يحاول هو أيضا عرض أفكاره ومناقشتها مع المعنيين والمتخصصين حتى يتبلور للجميع فكر واضح وأهداف محددة يتعاون الجميع على العمل في اطارها بغية تحقيقها .

لذلك بادرت رابطة خريجي معاهد وكليات التربية — وهي الجمعية التي تصدر « صحيفة التربية » بدعوة السيد الوزير بعد شهرين من توليه مسئولياته الى لقاء مع أعضاء الرابطة يوم ١٢ يناير ١٩٨٧ ليتحدث اليهم عن فكره في السياسة التعليمية واستراتيجيته لتحقيق أهداف التعليم في مواجهة المشكلات والتحديات التي قد تعترض التنفيذ .

لذلك رأينا أن نعرض على قراء « الصحيفة » خلاصة لما ورد في حديث السيد الوزير .

لقد حاول الوزير في كلمته أن يترجم في عبارات واضحة ودقيقة

ما استقر عليه ضمير هذا الشعب من سياسات واستراتيجيات سابقة مع التأكيد في أثناء العرض على بعض الجوانب التي يرى أن المرحلة الحالية من الظروف التي يمر بها المجتمع المصري والحالة التي وصل اليها التعليم تتطلب شيئا من التركيز عليها واعطائها أولوية خاصة في التنفيذ . وقد بدأ سيادته بعرض المحاور التي يرى سيادته أن السياسة التعليمية تدور حولها وختم حديثه بالاشارة الى بعض التحديات التي تواجه عملية التطوير والخطوات التنفيذية التي بدأ بها عمله في هذه المسيرة المستمرة .

وفي حديثه عن محاور السياسية التعليمية تناول سيادته المحاور الأربعة الآتية :

المحور السياسي : حول هذا المحور عرض النقاط الآتية :

أن مصر بعد أن مرت بعهود الاحتلال الفرنسي والانجليزي وانتهاء بقيام ثورة يولية قد ظهر فيها مبدأ ديمقراطية التعليم وتأكد هذا المبدأ في دستور ١٩٧١ بمجانية التعليم في كافة المؤسسات التعليمية وقد كان البحث لدعم ديمقراطية التعليم مقتصرا على جانب الكم وغاب البحث عن الكيف في المنظور السياسي .

انالبعد السياسيالذي يمكن أن يحكم نظامنا التعليمي الآنليس هو مجرد النظام الاشتراكي الذي ينادي بديمقراطية التعليم فهذا أصبح غنيا عن البيان ، لم يعد الكم هو القضية ، لقد تجاوزناها . نحن في مقام قرار سياسي يكشف البحث عن الكيف أي المستوى .

ان التحديات والمشكلات التي مرت بها مصر منذ حرب فلسطين حتى الآن يمكن أن تفسر مظاهر التخلف التي مررنا بها ، وعلينا الآن أن نصدر قرارنا السياسي الذي يتفق مع مصر دولة الحضارتين . المصرية القديمة والعربية الاسلامية ، وهذا القرار هو أن مصر لابد أن تكون في عداد الدول الكبرى .

ان ترجمة هذا القرار لا يمكن الا بتطوير النظام التعليمى بمنظور معين ، هذا المنظور يتمثل فى التعرف على مواطن القوة فينا التى يمكننا أن نزيدها بامكانياتنا وحسن ادارتنا وبتخطيط واع فنركز حولها لكى تزداد قوة وأن نعمل من خلال النظام التعليمى ان نكون دولة من الدرجة الأولى فى تخصصات معينة يمكننا أن نتبادلها مع دول كبرى فى اطار المستقبل القائم على العلاقات الدولية والتعاون الدولى حتى يكون اسم مصر عاليا تعطى ولا تأخذ .

كما نتعرف على مواطن الضعف حتى نعمل على ازالتها بقدر الامكان لنقف موقفا حسنا وليس متخلفا .

وبذلك نستطيع ان نحقق القرار السياسى الذى يضع مصر فى السلم الدولى فى وضع ممتاز من خلال نظام تعليمى يحسن تخطيطه من التعليم حتى نهاية المطاف فى التعليم الجامعى .

البعد الاقتصادى : ويرى السيد وزير التعليم أن هذا البعد يتفاعل تمام التفاعل مع البعد السياسى الواقع أن مكاناتنا الاقتصادية الحالية أثرت فى ديمقراطية التعليم نتيجة قلة المبانى وما أدت اليه من كثافة الفصول ونتيجة قلة الامكانات المادية وما أدت اليه من التعليم الخاص الباهظ التكاليف والدروس الخصوصية التى أدت الى افساد التعليم .

لقد رفعنا قديما شعار التعليم للحياة ولهذا قال طه حسين : التعليم كالماء والهواء واليوم هذا الشعار غير كاف ويجب أن يكون : التعليم للحياة الكريمة لا لمجرد الحياة ولهذا يجب أن نفكر فى التعليم لا من أجل الحياة فقط ، ان الماء قد يكون ملوثا والهواء قد يكون ملوثا فهل يحيا الانسان فى ظل هذا التلوث ؟

ولكن أيهما الذى يقود ؟ أيهما الحصان وأيهما العربة ؟ التعليم أم الاقتصاد ؟ تلك معادلة علينا أن نحلها بأن يكون التعليم هو الحصان ويكون ذلك بتخطيط واع عن ادراك لواقعنا الاقتصادى وعن قدرة على تحريك

الموارد وعن حملة قوية للجهود الذاتية تقوم بها التنظيمات النقابية لتعبئة جهود المواطنين الذاتية ٠

البعد الانسانى : الانسان هو صانع التعليم وهو محـــل التعليم وهو الهـدف من التعليم نفســــه وهذا المعنى ينعكس أيضا على النظام التعليمى ٠

والانسان الذى نملأ عقله بمجرد المعلومات ويصـــبح قادرا على الاســتيعاب نكون قد عاملناه كمجرد حاســـب علمى أو كمبيوتر — ان الكمبيوتر ليس الا الانسان الحافظ للمعلومات أى ليس الا انسانا صناعيا يجمع ويختزن المعلومات ٠

ان الانسان هو الانسان القادر على التفكير ، القادر على التعبير عن التفكير الذى يمكنه بمواهبه (وقيمه) أن يحلق فى سماء المستقبل ٠ اننا نريد من مناهج التعليم أن تستطيع خلق الانســـان القادر على التفكير لا الانسان الصناعى الذى يختزن المعلومات ٠ ومن هنا فان البعد الانسانى الذى ينظر الى الانسان بالنظرة المستقبلية يجب أن ينعكس على شـــكل النظام التعليمى من حيث المناهج والمقررات ٠

البعد الاجتماعى : وحول هذا البعد الرابع حاول الأستاذ الدكتور احمد فتحى سرور وزير التعليم أن يربط بينه وبين الأبعـــاد الأخـرى وبخاصة البعد السياسى فيتســـاءل أى مجتمع نريد من أجله أن نعلم الانسان المصرى ؟ ايراد من الانسان المصرى أن يكون مجرد « ترس » فى آلة ؟ وهل يراد من المجتمع أن يكون مجتمعا انسانيا أم مجتمع الدولة ؟ هل يراد أن يكون هو المجتمع البيروقراطى الانسانى ؟

ويجيب سيادته على ذلك بقوله : ان القيم الثقافية العربية الاسلامية تجعل من مصر مجتمعا انسانيا ٠ فلا يصلح المصريون أن يعيشـــوا فى مجتمع فاشى أو نازى ولا أن يعيشـــوا فى مجتمع دكتاتورى هو مجتمع الدولة ٠ انما المجتمع الذى نريده هو المجتمـــع الذى تحترم فيه القيم

الانسانية ويكون الإنسان المصرى فيه متمتعا بحقوق الانسان ·

لذلك فان نظام التعليم ومحتواه وأساليبه لابد أن تتفق وشكل المجتمع الذى نريده وقد ضرب سيادته مثلا بالمانيا الهتلرية والمانيا بعد الحرب الثانية وكيف أن التعليم كان هو الوسيلة التى تحقق شكل المجتمع الذى يضعه القرار السياسى ·

وهكذا انتهى السيد الوزير من عرض المحاور أو الأبعاد الأربعة التى تدور حولها سياسة التعليم فى نظره وطالب بعد ذلك بأن تكون هذه الأبعاد فى مخيلتنا ونحن نرسم خريطة التعليم كما أنها يجب أن تنعكس على قرار واضح المنهج وعلى فكر مؤلف الكتاب المدرسى وفكر المعلم حين يعلم كما تنعكس على فكر كل رجل من رجال التعليم فهى يجب الا تنعكس فقط على المخطط وانما يجب أن تجرى هذه الأبعاد أيضا فى دم كل رجال التعليم من أجل خريطة جديدة لمصر ·

وهكذا وضع السيد الوزير أمام رجال التعليم تصوره عن الفلسفة العامة والأهداف البعيدة لسياسة التعليم وختم حديثه بذكر بعض التحديات التى تواجه التعليم ، وبعض هذه التحديات عامة يشترك فيها العالم كله وبعضها خاصة بنا ، ومن التحديات المشتركة ذكر سيادته نقص الموارد الطبيعية والانفجار السكانى التغير السريع فى العلم والتكنولوجيا مما يفرض تحديا جديدا فى تحديد البرامج والمناهج الكفيلة بخلق العقل القادر على اللحاق بهذا التطور ·

أما عن التحديات الخاصة بنا فقد ذكر سيادته الامكانات الاقتصادية الضعيفة بسبب الحروب التى خضناها والمعارك السياسية التى بذلناها وتبديد الطاقات التى حشرناها ثم هناك العيوب القائمة فى نظامنا التعليمى بسبب الماضى السياسى منذ محمد على والاحتلال والمعارك مع العدو الصهيونى ، وأخيرا عدم استغلال قدراتنا بالقدر الكافى ·

وفي ختام الحديث اكد الوزير على عدد من المبادىء الهامة تشمل مايأتي :

ـ توضع السياسة التعليمية الثابتة باسم المجالس لا باسم الوزير فاذا قرر المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي سياسة التعليم فهي سياسة المجلس وما أنا الا عارضها وباحثها فقط ٠

ـ الوزير يريد أن يضع سياسة ثابتة يحتذيها من بعده ولا يغيرها الا اذا غير المجلس قراره ٠

ـ لا أريد لنفسي الجموح ولا أريد لنفسي الحرية فليست الحرية حريتي الشخصية وانما حرية تتعلق بمصير مصر ـ من أجل هذا قيدت نفسي بأني اعلم أن الأمر ليس شخصيا بهذا يمكن أن تستقر سياسة التعليم فترة من الزمن ٠

كانت هذه ـ أيها القارىء العزيز ، بعض الملامح العاجلة والنظرات السريعة التي عرضها السيد الأستاذ الدكتور أحمد فتحي سرور في اجتماعه مع نخبة من رجال التعليم في رابطة خريجي كليات التربية ، رأينا أن نعرضها في هذا الموجز علما بأن صحيفة التربية قد أصدرت ملحقا خاصا بعد يناير ١٩٨٧ بعنوان « توجيهات السياسة التعليمية الجديدة » ـ ويسعدنا أن تصل الى صحيفة التربية ما يعن للقراء من آراء حول المبادىء التي جاءت في حديث الوزير أو أي تعليقات يبعثون بها الى الصحيفة حتى نشارك جميعا في رسم وتعميق سياستنا التعليمية وسوف نتناول الاتجاهات التي وردت في هذا الحديث القيم في اعداد مقبلة للصحيفة ان شاء الله ٠

توجهات السياسة التعليمية الجديدة

للأستاذ الدكتور أحمد فتحي سرور

وزير التعليم

يسعدني ويشرفني أن أتلقى الدعوة الكريمة من الاستاذ الكبير، محمود عبد العزيز رئيس الرابطة لكي التقي بحضراتكم في موضوع اختارته الرابطة وهو (توجهات السياسة التعليمية الجديدة).

واني لأشكره كل الشكر على هذه المبادرة الكريمة ••• وأبدأ فأقول:

ان الحديث عن السياسة التعليمية يمكن أن يتم من زوايا متعددة، وسوف أختار عدة زوايا يمكن أن تعكس بعض الاتجاهات التي على ضوئها يدور التفكير في خلدي • ذلك أن رجال القانون قد يبدون لدى البعض غرباء عن العملية التربوية • يبدو غريبا عن البعض أقول الجميع •

وزراء للتربية والتعليم من أساتذة القانون

ولقد مر بوزارة التربية والتعليم رجال قانون وأساتذة قانون لهم قيمة كبرى •• فقد مر عليها الفقيه الكبير الاستاذ الدكتور عبد الرازق السنهوري وهو استاذ للقانون المدني ، ومر عليها الاستاذ الكبير الدكتور محمد حلمي مراد وهو استاذ للاقتصاد السياسي ، ومر عليها الاستاذ الكبير الدكتور محمد حافظ غانم وهو أستاذ للقانون الدولي العام •ولكل خبرته فأستاذ القانون المدني ينظر الى الأمور كحقائق ثابتة ، وأستاذ الاقتصاد قادر على أن يتعايش مع المشكلات ، وأستاذ القانون الدولي العام ينظر الى الأمور من زاوية المجتمع وعلاقاته بالدول الأخرى ، وفي تفكيره رحابة الصدر •

وأنا من تخصص لم يعرف من قبل ، فأنا استاذ للقانون الجنائى ، وأستاذ القانون الجنائى من نوع جديد ، هو قريب من المجتمع ذلك أن القانون الجنائى يدرس عوامل الانحراف ويعمل على تقويمه تارة بالارشاد والتوجيه وتارة أخرى بالعقاب ، ويعمل على احترام حقوق الانسان من خلال الاجراءات الجنائية التى يدرسها ، وأنا لم أكن اســـتاذ قانون فحسب ، أى متخصصا فقط فى القانون ، بل مارست الحيــاة من ثلاثة اتجــاهات :

نوع هو الممارسة القانونية مع المظلوم ، ستة أعوام أمثل الاتهام كوكيل للنائب العام ، أقف مع المظلوم الذى وقعت عليه الجريمة ضــد مرتكبها ، ثم محاميا أقف مع المظلوم الذى أتهم بالجريمة ، تلك ممارسة أولى •

أما الممارسة الثانية فهى فى مجال التطبيق التعليمى على المستوى الخارجى أو الدولى كمدير للبعثة التعليميمة فى سويسرا وفرنســـا ، وكمندوب دائم لجامعة الدول العربية لدى اليونسكو •

وكل هذا على مدى عشرة أعوام •

أما الممارسة الثالثة فهى الحياة الدبلوماسية فلقــد كنت دبلــوماسيا ثقافيا فى العشرة الأعوام الماضية • وبهذا فان الذى يراد منه اليوم أن يعمل على تطوير التعليم جمع بين القانون وممارسته مع المظلوم وبين الممارسة الدبلوماسية ، والممارسة التعليمية فى الخارج •

لهذا فان عرضى حول منظور التطوير ســوف لا يخلــو من تأثر بالخبرات التى مررت بها •••

محاور السياسة التعليمية

أود أن أتحدث فى النقاط الآتية :

أولا ـ محاور السياسة التعليمية فى تقديرى •

ثانيا ـ التحديات التى تواجه التطوير •

ثالثا ـ الخطوات التنفيذية التى بدأناها •

أما عن المحاور التى نؤمن بها فى السياسة التعليمية فهى محاور أربعة :

١ ـ محور سياسى •
٢ ـ محور اقتصادى •
٣ ـ محور انسانى •
٤ ـ محور اجتماعى •

وفى عجالة سريعة سأعرض لتلك المحاور فى مفهومى ، لكى أبين لحضراتكم الفكر الذى أتأثر به •

فاننا اذا نظرنا الى تاريخ مصر سوف نجده واضحا وأن مصر التى مرت بعهود الاحتلال ، تأثر نوع التعليم فيها كما وكيفا فى عهد الاحتلال الفرنسى ، وعهد الاحتلال الانجليزى ، ثم جاءت ثورة ٢٣ يوليو لكى تتحدث عن جموع الشعب ، وظهر مبدأ ديمقراطية التعليم مع النظام الاشتراكى جنبا الى جنب •

وفى ظل كل هذا البعد السياسى لم يظهر من تطوير التعليم الا مبدأ ديمقراطية التعليم والذى يهتم بعموميته ، والذى تأكد فى دستور ١٩٧١م بمجانية التعليم فى كافة مؤسسات التعليم • وكنا ولا نزال نبحث عن ديمقراطية التعليم ونعمل على تجويدها • وكان البحث فى خضم المشاكل قاصرا على الكم ، مع تكافؤ الفرص ، وغاب البحث عن الكيف فى المنظور السياسى • فلماذا غاب ؟ !!

هنا تساءلت فى محور الباحث ومنظور الباحثين أيضا فوجدت أن مصر لها عذرها ، ذلك لأننا قد تأثرنا تارة — ونحن فى غمار اللحاق بديمقراطية التعليم — تأثرنا بنظرية تحديث التعليم التى تقول بوجوب العمل نحو تحديث التعليم لمواكبة التغيرات الاجتماعية .

وهذه النظرية على رونقها ليست كافية لأنها تجعل التحديث تابعا بينما يجب أن يكون التعليم هو أداة التغيير وليس نتيجة التغيير ، لأن التعليم الذى يكون نتيجة التغيير ، يأتى متأخرا لكى يسبقه تغيير جديد، ولهذا فان التحديث لملاحقة التغيير غير كاف .

ثم ظهر تفسير آخر عمقته الدول الكبرى التى سبقتنا فى العلم ، وسبقتنا فى السيطرة هذه الدول الكبرى التى تسمى الآن فى خريطة تقسيم العالم بدول العالم الأول .

التقدم العلمى المذهل

ان التقدم العلمى المذهل الذى عرفته الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى ، وبعض دول أوربا الغربية ، هذا التقدم هو الذى أدى الى احساسنا بالتخلف ، لأن احساسنا بالتخلف نسبى ، بالنظر الى تقدم تلك الدول : أدى الى أن ننظر الى تقسيم الدول الى دول عالم متقدم ودول عالم متخلف أطلق عليه تجاوزا اسم العالم النامى أو الدول النامية .

وشاء العالم المتقدم فى اطار سيطرته أن يزيد الدول المتخلفة تخلفا عن طريق تطويقها بالأعباء فى نقل العلم والتكنولوجيا ، أعباء تظهر تارة فى صورة قروض ، وتارة أخرى فى صورة تسهيلات وتارة ثالثة فى صورة

الاعانات والمنح التى تقطع اذا ما أرادت الدولة أن تبتعد عن السيطرة السياسية للدول المتقدمة •

فأصبحت الدول النامية تابعة علميا وسياسيا دون أن تدرى لدول كبرى تمسك بزمام العلم والمال والسياسة والسطوة والسيطرة فى يدها•

وأصبح تطوير التعليم محكوما بما يسمى بنظرية التبعية ، تبعية الدول النامية للدول المتقدمة وأصبح النظام التعليمى فى الدول النامية أيضا تابعا يأخذ الفتات من الدول الكبرى ، ولا تعطيه الدول الكبرى الا فضلات الموائد •

محاولات الدول النــامية

وحاولت الدول النامية أن تخرج من آغلال التبعية فاقترحت النظام الاقتصادى الدولى الجديد عن طريق الأمم المتحدة لكى تكفل وصــول العلم والتكنولوجيا اليها من الأمم المتقدمة على قدم المساواة وبشروط ميسرة ، فلم ينجح هذا النظام لعدة أسباب منها :

أن نقل العلم والتكنولوجيا لم يكن الا نقلا استهلاكيا ، لأن النقل الحقيقى هو نقل البنية الاساسية التى تســتطيع أن تنتــج العلــم والتكنولوجيا فى بلادنا ، لا أن تأخذ العلم على سبيل الاستهلاك •

وما كان يمكن أن تبنى البنية الاساسية للعلم والتكنــولوجيا فى بلادنا الا بتغيير جذرى للنظام التعليمى ؛ لأن هذا العلم ما هو الا افراز التعليم • فما كانت من الدول الكبرى الا أن نقلت الينــــا مشروعات وأمدتنا بخبراء مقابل آغلال هى الأعباء الاقتصادية ، بل لم تتحقـــق الشروط الميسرة كما أريد ، وازدادت الدول النامية فقرا ، وازدادت الدول المتخلفة تخلفا لأن الهوة أصبحت اكثر اتساعا •

البعد السياسى الذى يمكن

أن يحكم نظـامنا التعليمى

واليوم ونحن على مشارف القرن الواحد والعشرين ــ لم يبـق أمام هذا القرن غير ثلاثة عشر عاما هى فى الأعمار مدة وجيزة ــ ما هو **البعد السياسى الذى يمكن أن يحكم نظامنا التعليمى ؟**

ليس البعد الآن هو مجرد النظام الاشـتراكى الذى ينـادى بديمقراطية التعليم فهذا أصبح غنيا عن البيان ، نريد المزيد • لم يعـد الكم الآن هو القضية ، لقد تجاوزناها ؛ نحن فى مقام قرار سـيادى يكشف البحث عن الكيف أى المسـتوى ، وقد أعلن ذلك السيد رئيس الجمهورية فى خطابه بتكليف الوزارة الجديدة •

فى غمار نظرية التبعية ، تبعية الدول النامية للدول المتقدمة أصبح البحث عن الكيف محكوما بالتبعية ، تبعية الدول النامية لدول متقدمة •

نظام سياسى يعكس

التطور التعليمى

لذلك كان لابد أن نقترب الى نظام سياسى يعكس التطور التعليمى المنشود • ولا يمكن للقرار السياسى الذى نتخـذه الا عن وعى كامل بالمستقبل ، فماذا يخبىء المستقبل لنا ؟

اذا نظرنا الى العلاقات الدولية والى الأوضاع فى العالم سـوف نتبين الحقائق الآتية :

عهـــد القــوميات

لقد كنا نعيش فى الماضى فى عهد القوميات ، ولازلنا نتمسك بهــذا لكن لم يعد عهد القوميات هو العهد السائد . لقد انتقلنـــا الى عصر التعاون الدولى ، وبدأت تباشر عهد التعاون الدولى بالمنظمات الدولية التى ظهرت فى الآونة الأخيرة بعد الحرب العالمية الثانية خصوصا ، فهناك منظمة الأمم المتحدة ، ومنظماتها المتخصصة ، وهناك المنظمات الاقليمية، وهناك وغيرها من المنظمات غير الحكومية ، تجمعــات وراء تجمعات ، تجمعات حكومية وتجمعات غير حكومية ، منها ، يتجمع وراء التخصصات ومنها ما يتجمع وراء السياسة ، الا أننا ــ وكما يقول أســاتذة القانون الدولى العام ــ نحن مقبلون على عصر التجمعات ، أو بعبارة أكثر دقة ورونقا ، نحن مقبلون على عصر التعاون الدولى .

عهد التعاون الدولى

هنا أمام تلك النظارة المستقبلية الدولية ، لابد أن نحدد قــرارنا السياسى . هل نريد فى عهد التعاون الدولى ، أن نظل دولة تابعــة فى العلم والتكنولوجيا للدول المتقدمة ؟ أم ماذا ؟

لا يمكن لمصر دولة الحضــارتين ، الحضــارة المصرية القديمــة والحضارة العربية الاسلامية أن تقبل هذا ..

ان التحديات التى مرت بها مصر منذ حرب فلسطين حتى الآن ، وغيرها من المشكلات يمكن أن تكون عذرا لهذا الجيل أمام جيل المستقبل فى مظاهر التخلف التى مررنا بها . علينا الآن أن نصدر قرارنا السياسى وفى تقديرى أن هذا القرار السياسى الذى يتفق مع وضع مصر ، لايمكن الا أن يكون : مصر لابد أن تكون فى عداد الدول الكبرى ، ولــكن هل

يمكن أن نصدر قرارا بأن نكون فى عداد الدول الكبرى ؟ وهل يمكن أن نصدر قرارا بوضع مصر فى السلم الدولى بين دول العالم الأول الكبرى، بمجرد قرار وبمجرد آمال أم لابد لهذا القرار أن يجد ترجمة ؟

وهل يمكن لتلك الترجمة أن تتحقق بمجرد السلاح أم ماذا ؟

ان ترجمة قرار سياسى بوضع مصر فى مصاف الدول الكبرى لا يمكن الا بتطوير النظام التعليمى بمنظور معين ، فما هو هذا المنظور الذى يمكن أن يجعل مصر وفقا لقرار سياسى من الدول الكبرى ؟ ..

ان المشكلة فى تقديرى وفى ضوء المستقبل القائم على العلاقات الدولية والتعاون الدولى بأن نعرض أولا ما هى مواطن الضعف عندنا، وثانيا ، ما هى مواطن القوة فينا ..

مواطن القوة فينا

وبالنسبة الى نظرتى الى مواطن القوة فينا نستطيع أن نركز حول مواطن القوة لكن تزداد قوة ، وهنا عندما نختار مواطن القـــوة التى يمكنها أن تزداد قوة لابد أن نعمل من خلال النظام التعليمى بأن نكون دولة من الدرجة الأولى فى تخصصات معينة يمكنها فيها أن تتبادلها مع دول كبرى .

انه لا يمكن أن تعطى كل التخصصات وكل الاحتيتــاجات بنفس القوة . بل ان الدول الكبرى تعرف التخلف فى بعض التخصصات وتعرف التقدم فى كثير من المجالات ، وعلينا بتخطيط واع أن تعرف مواطن القوة التى يمكننا فيها أن تزداد قوة بامكاناتنا وحسن ادارتنا . وفى اطــار العلاقات الدولية المستقبلية ، فى حسابات دقيقة لا يجــوز أن تخطىء وأن نحدد بكل صدق ووعى وبنظرة واعية ما هى المواطن التى يجــب التركيز عليها حتى يكون اسم مصر عاليا تعطى ولا تأخذ ..

ثانيا : مواطن الضعف

أما عن مواطن الضعف فاننا فى مواطن الضعف نأخذ ولا نعطى ، علينا أن نقلل الأخذ بأن نعرف مواطن الضعف حتى نزيلها على الأقل ، واذا ما أزلناها يكفى أن نقف موقفا حسنا ، وهو موقف ليس متخلفا ، نستطيع على هذا النحو بقرار سياسى يضع مصر فى السلم الدولى فى وضع ممتاز ، أن نحقق هذا الوضع من خلال نظام تعليمى يحسن تخطيطه منذ التعليم الأساسى حتى نهاية المطاف فى التعليم الجامعى .

البعد الاقتصادى

هذا عن البعد السياسى . وأما عن البعد الاقتصادى بتواكب تمام التواكب ويتفاعل تمام التفاعل مع البعد السياسى ، بل أن التنشئة السياسى يأتى عادة متأثرا بالوضع الاقتصادى بل والعكس بالعكس ، والواقع أن أمكاناتنا الاقتصادية الحالية ، أدت الى نواحى ضعف متعددة ، فأثرت فى ديمقراطية التعليم نتيجة قلة المبانى ، وما أدت اليه من كثافة الفصول ، ونتيجة قلة الامكانات المادية ، وما أدت اليه من التعليم الخاص الباهظ واستغلال أولياء الأمور وما أدت اليه من الدروس الخصوصية ، وبما أدت اليه أيضا من افساد ذمم بعض المعلمين وافساد التعليم ، كل هذا نعرفه ، واذن فالامكانات المادية والاقتصادية أثرت فى ديمقراطية التعليم ، بل أثرت فى نحو ما .

فالبعد الاقتصادى مؤثر ، ولكننا فى ذات الوقت عندما نستطيع التركيز فى بؤرة معينة لكى نحرز تقدما معينا لكى نستطيع أن نحقق موارد اقتصادية يمكننا أن ننجو بقسط من نظامنا التعليمى .

ومن هنا وجب على المخططين فى التعليم ألا يكونوا مخططين نظريين ، وألا يكونوا فى أبراج عاجية من السهل على الناقد أن ينقد فينعى على الوزارة وجود فترتين أو ثلاث فى المدارس ، ولكن

على الناقد الذى ينقد أن يقدم الحلول من الواقع الاقتصادى الاليم . ما أسهل النقد والهدم ، وما أصعب البناء وتقديم الحلول .

ان البعد الاقتصادى أيضا يتأثر بالقرار الاقتصادى الذى نريده، هل نريد حياة كما يحيا الناس فى بنجلاديش والباكستان ، أم نريد حياة أكثر رغدا ؟ . هل نريد أن نعيش كما يعيش الافريقيون السود ، أم نريد أن نحيا كما يحيى الانسان الابيض فى أوربا الغربية ؟

التعليم للحياة الكريمة

لقد كان قديما فى عهد طه حسين التعليم للحياة ، ولهـــــذا قال : التعليم كالماء والهواء ، واليوم هذا الشعار غير كاف ، ويجب أن يكون التعليم للحياة الكريمة ، لا لمجرد الحياة ، الحياة الموصوفة ، لا مبـــدأ الحياة . لقد كفانا المشوار الطويل ، ومن حق المصريين أن ينعموا وأن يحيوا حياة كريمة، ولهذا وجب أن نفكر فى التعليم ، لا من أجل الحياة فقط ، ولكن من أجل الحياة الكريمة ، الماء قد يكون ملوثا والهواء قد يكون ملوثا ، ويحيا الانسان فى ظل هذا التلوث . ولكن أية حياة هذه والانسان يحياها مريضا .. ؟

لابد من أن نعمل على حياة كريمة ، لهذا أمام تلك الأعباءالاقتصادية والامكانات الاقتصادية الضعيفة لابد أن يظهر السؤال الآتى : — أيهما الذى يقود ، أيهما الحصان وأيهما العربة ؟ هل التعليم هو الحصـــان ، والاقتصاد هو العربة ؟ أم أن الاقتصاد هو الحصان والتعليم هو العربة؟

تلك معادلة ، علينا أن نحلها بأن يكون التعليم هو الحصان ،ولايمكن للتعليم أن يكون هو الحصان الا بتخطيط واع عن ادراك لواقعنــــــا الاقتصادى ، وعن قدرة على تحريك الموارد التى تملأ جيوب الكثيرين ، وعن حملة تعبئة للجهود الذاتية ان أرادت التنظيمات النقابية أن تعمل ، وأن تعمل بجد من أجل الوطن ، وعليها أن يرتفع صوتها عاليا فى حملـــة لتعبئة المواطنين للجهود الذاتية .

ضرورة الجهود الذاتية

وللأسف الشديد لقد تنكبت كثير من الجهود الذاتية الطـريق ، وبدأت تتجه الى الاستغلال وظهر ذلك أخيرا تحت مسميات متعددة منها الشركات المساهمة التى فكر فيها البعض لتكون صاحبة مدارس ، ولـو فتحنا باب الاكتتاب لانشاء الشركات المساهمة فاننا نقضى على التعليم المجانى ، لانه يمكن للسهم أن يكون رخيص الثمن ، فيقبل الألوف نحو تكوين شركات مساهمة لكى يكون التعليم هنا تعليما بمصروفات والشركة بطبيعتها تهدى الى قصد الاتجار فيكون التعليم لا أداة للبناء وانما أداة لاستغلال البشر غيره من البشر ، فيزداد المعول هدما بدلا من أن يتجه المعول نحو البناء •

وقفة أمام الشركات
المساهمة للتعليم الخـــاص

بهذا وقفت وقفة شديدة صـــارمة أمام الذين يفكرون فى انشـــاء شركات مساهمة للتعليم الخاص ، واقتصر التصور على مجرد بنـــاء الأبنية ، وعندما أرادوا استغلال اسم التعليم لكى يتوجوا به اســـم الشركة حتى لانشاء الابنية ، عملت على التصدى لهم حتى لا يكــون اسم التعليم حافزا لمزيد من الصعاب •

[البعد الانسانى]

ـــ والبعد الثالث هو البعد الانسانى : ـــ

التعليم هو تعليم البشر ، هو تعليم الانسان فالانسان هو صانع التعليم وهو محل التعليم وهو الهدف من التعليم نفســـه • وهذا المعنى ينعكس أيضا على النظام التعليمى ، ذلك أنه وفقا النظارة المستقبلية مع الثورة الجارفة فى العلم والتكنولوجيا ، نجد أن هذا الانسان قد أثبت جبروته فى التفكير ، والانسان يتعب الانسان ، وبمقدار براعته فى الاختراعات وبمقدار براعته فى التطور العلمى يجب أن يلاحقـــه انسان آخر ، فهذا

الانســان الذي يجب أن يلاحق براعة الانســان اذا ملانا عقله بمجرد الافكار ، واستطاع قادرا على الاستيعاب ، هنا عاملنا الانسان كمجرد حاسب علمي ، مجرد كمبيوتر • ان الكمبيوتر ليس الا الانسان المستوعب ليس الا الانسان الحافظ ، لقد شاء الانسان الا أن يبرهن باختراعاته أن التعليم الذي يهدف الى مجرد حشــد المعلومات . ليس صــــالحا للانسان ، انما هو صالح للأشياء ان جهاز الكمبيوتر ليس الا انســانا صناعيا يجمع ويختزن المعلومات •

ان الانسان هو الانسان القادر على التفكير ، القادر على التعبير عن التفكير الذي يمكنه بمواهبه أن يحلق فى سماء المستقبل •

اننا نريد من مناهج التعليم أن تستطيع خلق الانسان القادر على التفكير ، لا الانسان الصناعى الذى يستوعب •

ومن هنا فان البعد الانسانى الذى ينظر الى الانســان بالنظرة المستقبلية يجب أن ينعكس على شكل النظام التعليمى من حيث المناهج والمقرارات •

[البعد الاجتماعى]

ـ والبعد الرابع هو البعد الاجتماعى : ــ

والانسان كماقال ابن خلدون مدنى بطبعه لا يعيش الا فى مجتمع ، فنحن لانعلم الانسان الذى يعيش منعزلا • والنظام التعليمى لابد أن يكون متصورا لشكل المجتمع ، مجتمع المستقبل • فاى مجتمع نريد من اجله أن نعلم الانسان من اجل دولة تقف فى مصاف الدول الكبرى فى اطار التعاون الدولى ، ومع التعامل مع الامكانات الاقتصادية المتاحة أفضل تعامل •

أى مجتمع هذا ؟

ان هذا البعد الاجتماعى يرتبط تمام الارتباط بالبعد السياسى فى ذات الوقت ، ذلك أن القرار السياسى يضع مصر فى الســلم الدولى ،

أى وضع هذا ، يرتبط فى ذات الوقت بالمستوى الاجتماعى الذى يراد وضعه لهذا المجتمع ، أيراد من الانسان المصرى أن يكون مجرد ترس فى آلة ، وهل يراد فى المجتمع أن يكون مجتمعا انسانيا ، أم مجتمع الدولة ؟ هل يراد فى المجتمع أن يكون هو المجتمع البيروقراطى أم الانسانى ؟

انه وفقا للطبيعة الانسانية ، والقيم الثقافية المصرية العربية الاسلامية ، مصر ومجتمعها لابد أن يكون مجتمعا انسانيا . لا يصلح المصريون أن يعيشوا فى مجتمع فاشى ولا نازى ولا أن يعيشوا فى مجتمع دكتاتورى هو مجتمع الدولة ، انما المجتمع الذى تحترم فيه القيم الانسانية ، ويكون الانسان المصرى واضحا متمتعا بحقوق الانسان .

ان تطوير التعليم لاتظنه بعيدا عن شكل المجتمع ، ذلك أن التعليم الذى يمكن أن يقرره زعيم كهتلر ، يتصور فيه المجتمع تصورا مختلفا عما يمكن أن نقرره نحن فى مجتمع انسانى تحترم فيه حقوق الانسان ، ان هتلر أصدر قرارا سياسيا بأن المانيا فى قمة الدول وأن الامة الالمانية الامة رقم واحد ، وعمل على تنفيذ قراره بالحرب، وخسر الحرب وخسرت أمته ، وعندما جاء الالمان بعد الحرب العالمية الثانية لم يغيروا القرار وانما غيروا الوسيلة ، وكانت الوسيلة هى التعليم ، فكانت المانيا من الدول الكبرى بدون حرب ، المانيا التى تحطمت فى الحرب العالمية الثانية ولم يعد لها أى امكان ، استطاعت من الخراب أن ترتفع وأن تتحضر لان عقولا فكرت ، وعقولا نظمت ، وعقولا استطاعت أن تحدد مكانها فى مراحل مختلفة من أجل مجتمع انسانى ، لا من أجل مجتمع ديكتاتورى أو مجتمع من أجل السلطة .

كل تلك الابعاد الاربعة ، البعد السياسى والبعد الاقتصادى والبعد الانسانى والبعد الاجتماعى لابد أن تكون فى مخيلاتنا ونحن نرسم خريطة التعليم .

ان هذه الابعاد الاربعة تنعكس على قرار مصدرى المنهج ، تنعكس على فكر مؤلفى الكتاب ، تنعكس على فكر المعلم حين يعلم ، تنعكس على فكر كل رجل من رجال التعليم ، لأنها لا تنعكس فقط على المخطط وانما يجب أن تكون تلك الأبعـــاد تجرى فى دم كل رجال التعليم لأنهم عند ادراكهم يمكنهم أن يعرفوا أية خطة للتعليم يمكننا أن نرسمها ، من أجل خريطة جديدة لمصر •

مواجهة التحديات

ثم تأتى بعد ذلك للتحديات ، ان تواجه تحديات تشترك فيهـــا مع العالم كله • وتحديات خاصة بها • أما العالم كله فانه يواجه التحديات الآتيـــة :

أولا ــ نقص الموارد الطبيعية ، كل الموارد الطبيعية فى نقص ، ان الذين ينعمون بالبترول وينعمون بالطاقة يعلمون بأن تلك الطـــاقات والموارد فى حساب تنازلى •

والتحدى الثانى هو الانفجار السكانى ــ نحن نواجه ذلك التحدى ويواجهه غيرنا ، أكثر الدول تواجه ذلك التحدى بحكم زيادة الســكان وعندنا بنسبة أكثر ذهولا •

والتحدى الثالث هو التغير السريع والتطور السريع فى العلـــم والتكنولوجيا ، فلا تكاد نعلم من أجل علم معين حتى يتغير هــذا العلم وينمو ، ثم يفرض تحديا فى تحديد البرامج والمناهج الكفيلة بخلق العقل القادر على اللحاق بهذا التطور •

تلك تحديات مشتركة تواجه الجميع •

أما نحن ــ فبالاضافة الى تلك التحديات فاننا نواجه تحـــديات تخصنا ، تبدو أولا فى امكانات اقتصادية مضعضعة بسبب حـــروب خضناها ومعارك سياسية بذلناها ، وتبديد لطاقات خسرناها ، وامكانات اقتصادية محدودة •

والتحدى الثانى هو عيوب فى نظامنا التعليمى بســـبب الماضى السياسى الذى مررنا به منذ عهد محمد على والاحتـــلال الفرنسى والاحتلال الانجليزى ، ثم المعارك مع العدو الصهيونى .

والتحدى الثالث هو عدم استغلال قدراتنا وتحديد طاقاتنـــا . ولا تظنوا أن الجو كله رمادى عندنا أو أسود بل ان عنـــدنا طـــــاقات وامكانات ونواحى تقدم كثيرة ، لا نحسن استغلالها ولا التعرف عليها .

كل هذا يجب أن يكون مطروحا على الساحة عندما نريد أن نضـــع أية برامج أو نقيم أى تطوير أو نحدد معالم الطريق .

ماذا فى مخيلة الوزير

لقد جئت الى وزارة التعليم مدركا كل ما قلت وواعيا لكل ما قلته فمـــاذا فى مخيلتى ؟

اننى أعرف أن القضية ليست قضية التعليم ولا قضــــيه وزارة التعليم ، انما هى قضية مصر والمصريين . وأومن أيضا بأنه لا يجـــوز للوزير أن يكون أنانيا ، بأن يبحث وراء مجد شخصى له ، فيتخذ القرار باسمه حتى يعلو باسمه أمر أو سياسة جديدة .

وأومن أيضا — ولعل لتكوينى القانونى أثر فى أنه لابد من ان يكون هناك استقرار للسياسة التعليمية بعد بحث جيد ودقيق .

ولهذا فقد قلت لنفسى ان التعليم فى مصر من نوعين : تعليم عال وتعليم قبل الجامعى وهو ما نسميه بالتعليم الاساسى والفنى .

وبالنسبة الى التعليم العالى فهو من نوعين أيضا : تعليم بواسطة الجامعات ، وتعليم بواسطة المعاهد العليا .

وقد بدأت سياسة التطوير الأولى للتعليم بالجامعات ؛ لأنه يمثل نهاية المطاف ، وحتى تكون واضحة لدى المخططين للتعليم بعد ذلك ، وحتى يمكن أن يحدث نوع من التكامل . فجمعت الهيئة الفنية للمجلس الأعلى للجامعات ، وهى مكونة من كبار الخبراء وطرحت عليهم عـــدة

قضايا تتصل بتطوير التعليم الجامعي فبحثتها اللجان المختلفة وانتهت من بحثها . هذه الهيئة الفنية تابعة للمجلس الأعلى للجامعات ، ولكن يمكنني أن أعرض الآراء على المجلس الأعلى للجامعات لكي يتخذ القرارات المناسبة ، وهذا أمر ممكن ، الا أن أحس بخطورة الأمور ومدى تأثيرها في المستقبل ، وأنه لا يجوز للوزير أن يغامر بمصر بأن يصدر قرارات تخطيطية تؤثر في المستقبل ، قد تكون خاطئة وقد تكون صائبة ، الا أن فيها رائحة المغامرة ، ورجال القانون بطبيعتهم غير مغامرين ، هم شجعان ولكنهم غير مغامرين ، يضعون الحسابات دائما ، بل أن رجل القانون يعرف القانون ، وقبل أن ينطق بكلمة القانون يفتح القانون ثانيا لكي يتأكد ، فهو بطبيعته يعمل على التأكد حتى ولو عرف .

لهذا أردت أن يتسع نطاق المتحدثين عن هذا التطوير .

نعم أمامي بحوث المجلس القومي للتعليم ، ولكن المجلس القومي للتعليم أيضا ، رجاله هم أساطين التعليم في مصر ، ولكن هل قضية التعليم هي قضية رجال التعليم فقط ، أم قضية كل المشاركين في التعليم ولو من بعد ؟

وادراكا مني بأنها ليست قضية رجال التعليم وأننا الآن لسنا في مرحلة وضع السياسة فقط وانما في مرحلة التنفيذ ، فقد آثرت أن أدعو الى مؤتمر عام يشترك فيه رجال التعليم بالاضافة الى رجال الفكر والسياسة والاقتصاد من الشيوخ والشباب معا لكي يتكلموا ويعطوا تجاربهم ويعلقوا ثم في النهاية تكون لدينا توصيات يمكن في أناة أن نترجمها الى قرارات نقترحها على المجلس الأعلى للجامعات .

ووافق رؤساء الجامعات في الاسبوع الماضي على هذا الاتجاه ووجهت الدعوة لحضور المجلس الأعلى للجامعات يوم الأربعاء القادم . لكي يدعو الى المؤتمر .

مؤتمر للتعليم قبل الجامعى

وعلى نفس المنوال اتخذت السبيل مع التعليم العالى غير الجامعى ، فبدأت أنهيئة الفنية للمجلس الأعلى للمعاهد العالية ، بدراسة الموضوعات التى طرحتها عليها وكادت تنتهى ، وسيعقد أيضا مؤتمر عام للتعليم العالى غير الجامعى لبحث مشاكل التعليم الفنى العالى لكى تعرض أيضا فى مؤتمر من رجال التعليم الفنى وغيرهم من العاملين فى قطاعات الانتاج والاقتصاد حتى يمكن أن نحدد علاقة التعليم العالى من خلال المعاهد بالتعليم الجامعى .

كل هذا ورجال التعليم العام والفنى لازالوا فى لجانهم يبحثون ، ذلك أن لهم المهمة الأخيرة لكى يضعوا بصماتهم على ختام سياسة التعليم ، ويأتى فى النهاية مؤتمر التعليم قبل الجامعى بعد أن تفرغ اللجان الاستشارية من عملها .

كان يمكن أيضا أن يعرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى فيتخذ القرارات الا أنه ايمانا منى بخطورة الموضوع ، لابد أن تنشغل البلاد بهذا المؤتمر لكى يتعاون الجميع .

وهنا يمكن أن تعرف أفكار الناس ، وأن نبصرهم ، ولا ينبغى لهذه المؤتمرات أن تستمع فقط انما أريد أن نسمع الناس أيضا ، لأن المؤتمرات صوتها مدوى ، ونريد أن نسمع الناس دور كل مصرى فى الحركة التعليمية ، لأن كلامنا يجب أن يدرك دوره ، ولو لم يكن من رجال التعليم .

هذا عن الاتجاهات التنفيذية نحو تجميع الآراء لرسم السياسة التعليمية ، فما الذى وضعته لكى تكون سياسة ثابتة ؟

سياسة ثابتة للتعليم

بالنسبة لوزارة التربية والتعليم يوجد المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ، قرره قانون التعليم ١٣٩ لعام ١٩٨١م •

واجتمع هذا المجلس جلسة ولم ينعقد بعد ذلك • وتساءلت — فعرفت الجواب ، وهو أن مجلس الوزراء وضع اختصاصات عند مناقشة قانون التعليم ، قيد وزير التعليم فى أمور كثيرة ، فاشترط موافقة المجلس الأعلى للتعليم فى تغيير المناهج والمقررات ومواعيد الامتحانات وكل ذلك •

وتساءلت — ولماذا لم ينعقد المجلس ؟ — قيل لقد أريد بالوزير أن يكون حرا • ولكنى رجل قانون هل يراد منى أن آتى لكى أطيح بالقانون؟ لقد وضع القانون من أجل أن يطبق لا من أجل أن يخالف •

وجئت لكى توضع سياسة تعليمية ثابتة باسم المجالس لا باسم الوزير ، فاذا قرر المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى سياسة التعليم فهى سياسة المجلس ، وما أنا الا عارضها وباحثها فقط ، وان كان لى فضل ، فهو فضل العرض لا فضل وضع السياسة ، ويدافع المجلس عن سياسته فالمجلس مكون من حوالى ٥٠ عضوا كريما كبيرا ، منهم من هو بحكم وظيفته ، ومنهم بحكم شأنه فى التعليم ، ومنهم من هو بحكم تمثيله لجهات لها دور فى التعليم وخمسة فقط مختارون من رجال الفكر والانتاج والخدمات •

كل هؤلاء يضعون سياسة التعليم ، فان كان هناك خطأ فلا توجه سهام النقد للوزير ، بل عليها أن توجَّه للمجلس ، ليس الوزير خائفا ولا وجلا ولا هيابا ، انما الوزير يريد أن يضع سياسة ثابتة يحتذيها من بعده ، ولا يغيرها الا اذا غير المجلس قراره ، خمسون عضوا سيشاركون فى القرار ، يدافعون عنه أو يغيرونه أو يضعونه ، بهذا يمكن أن تحترم القوانين ، وأن تثبت السياسات •

ولن يجرؤ وزير التعليم أن يضع أمام المجلس اقتراحا متسرعا ، وأمامه كبار رجال التعليم يناقشونه الرأى ، أنما ان خلا بنفسه وعلى مكتبه يسطر القرار يمليه على وكيل الوزارة أو الوكيل الأول ، فقد يملك الحرية وقد يملك العنان وقد تجمح •

لا أريد لنفسى الجموح ولا أريد لنفسى الحرية فليست الحرية حريتى الشخصية ، وانما حرية تتعلق بمصير مصر • من أجل هذا قيدت نفسى بأنى أعلم أن الأمر ليس شخصيا •

لهذا فسوف يجتمع المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى أول جلسة له يوم ٣١ يناير من هذا العام لكى أعرض عليه بعض الموضوعات العاجلة التى لا تحتمل الانتظار والتى لا تخل بالتطوير فى المستقبل ،وعندما يستقر الأمر فى التطوير ستعرض نتائج مؤتمر التعليم قبل الجامعى على هذا المجلس تباعا ، لكى يتخذ بشأنها قرارات أخرى ، وقد يصل الأمر الى حد تعديل القوانين أو اتخاذ قرارات جمهورية •

انما اطمئنكم أن سياسة التعليم قبل الجامعى سيضعها المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ولن ينفرد بها وزير التعليم ، والشأن كذلك بالنسبة للتعليم الجامعى ، سيضعها المجلس الأعلى للمعاهد العليا وبالنسبة للجامعات تتخذ القرارات من المجلس الأعلى لجامعات •

وتكون المجالس المهيمنة على السياسة التعليمية فى تقريرها ومتابعتها ، هى المجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للمعاهد العالية ، والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ، وما الوزير الا عارض بعد بحث وتمحيص ، والا منفذ لتلك السياسات •

بهذا يمكن أن تستقر سياسة التعليم فترة من الزمن •

تلك ملامح عاجلة ، ونظرات سريعة أردت أن أعرضها على سيادتكم • وانى لأتطلع الى خبرتكم وعلمكم حتى تعطوا لسياسة التطوير القوة والطاقة على التنفيذ الفعال • وشكرا ،،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته • •

واجبات المعلمين في خدمة المعارك العربية المصيرية والسعي لتحقيق السلام

للأستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ الأمة العربية جمعاء ، يبرز دور المعلم المربى فى أداء مهام رسالته العظمى والاضطلاع بمسئولياته الكبرى واعتناق المبادىء القويمة ، فى تربية الأجيال الصاعدة ، وتنشئة الأطفال من أبنائنا التلاميذ ، منذ نعومة أظفارهم الذين يحصلون العلوم والمعارف فى المدارس وفى معاهد التعليم ، أولئك الأطفال ، أطفال اليوم الذين يشبون عن الطوق ، حتى يأتى اليوم الذى يبلغون فيه مبلغ الرجال ، ومبلغ التكليف ، ثم الشعور الكامل بمسئولية التجنيد والنضال من أجل الدفاع عن الأوطان ، والذود عن حياض الأمة العربية العريقة ، وتحرير الشعب من براثن العدو الغاشم ، ومن تدنيس الأرض العربية المقدسة واغتصابها بغير حق ، وبكل وسائل الخسة والضعة .

أجل : ان المعلم الذى يحمل أمانة التثقيف والاعداد والترشيد وتجهيز ناشئة من نابتة الأمة وأبناء الوطن وانه بهذه المنزلة يصبح المعلم العربى فى رأس القافلة لا فى ذيلها على وجه اليقين ، وفى طليعة الركب ، مثالا فريدا ونموذجا فذا للايمان القوى بالله والوطن ، والثقة بالنفس ، لا يضن بأى جهد مهما يعظم ، ولا يتخلى عن وضعه القيادى التزامه الأدبى ، بين صفوف المجاهدين الأحرار والمقاتلين من جنودنا البواسل .

واذا كان هذا هو الشعار الوظيفى للمعلمين فى أحوالهم الطبيعية العامة ، فانهم خليقون أن يحملوا بكل الرضا والاطمئنان والسماحة واجبات مضاعفة من أجل العمل الوطنى والعطاء الانسانى المتجدد ، وبخاصة فى

الأوقات العصيبة الحرجة التي تواجه الأمة العربية فيها مواقف صعبة وتحديات متعددة وأطماع تنوشها مجتمعة من كل جانب بقوى البغي والغدر حتى تصدها عن سبيلها وأهدافها وتردها عن غاياتها في كتابة تاريخها المزدهر من جديد في ضوء المعارك الضارية التي تخوضها القوات المسلحة في اكثر من جبهة وأكثر من موقع على الساحة العربية بشكل لم يسبق له مثيل . الآمر الذى ينذر بخطورة بالغة ، ما أغنى شعوبنا العربية المنصفة أن تتفاداها ، وأن تجهز عليها لا أن تدخل في صراعاتها وتضرم نيرانها وتشعل وقودها . وكل هذا من أجل اضعاف الشوكة العربية وتقويض أركانها وتصديع حدتها وشل حركتها ، ومن هنا يجب أن نفطن الى هذه السياسة المعوجة وندرك أبعادها حتى لا نمكن العدو المشترك من أن يبلغ مراده أو أن يحقق أمله .

ولعل في مقدمة الأمور الحيوية التي ينبغي للمعلم أن يتحلى بها وأن يؤمن ايمانا كاملا بواجبه المقدس في هذه المعارك المصيرية التي يتحدد فيها مستقبل الأمة العربية جميعها عن طريق المبادرة في التدرب على حمل السلاح ، حتى يحسن استخدامه في ميادين الحروب وجبهات القتال بحيث يبدو مهيأ للمشاركة الإيجابية جنبا الى جنب مع القوات المسلحة الباسلة . في تحرير الأرض وردع العدو الغاصب الذى لا يغفل عن أغراضه التوسعية المتعسفة أن هذا العدو الغادر لا يرهبه الا منطق القوة ولا يذعن الا لوحدة الصف والتجمع العربي وتعبئة الجهود وتوحيد الكلمة ، وتثبيت الايمان في نفوس الطلاب والمواطنين ومواجهة الحرب النفسية والدعايات المسمومة المضللة ، التي يروجها الاعلام المضاد والصحف المعادية ، مع التطوع في كتائب الدفاع المدني ، والمساهمة في الخدمات العامة ، والاستعداد الدائم لمواجهة أية احتمالات متوقعة قد تقع وشيكا ، أو عن طريق المفاجأة ولنضع نصب أعيننا برغم كل هذا ان نحصن انفسنا دائما بالاستعداد الكامل والقوة الضاربة حتى لا يطمع الذى في قلبه مرض ويحسب ألف حساب قبل أن يقدم على أية مخاطرة وتحدثه نفسه بأى اعتداء .

ولقد صدق الشاعر العربى حيث يقول :

الأرض للأقوى على جنباتها
ليست للأتقياء ولا للأعلم

واذن فلم يعد يغنى أن نؤثر السلامة على العافية ، لأن الحق جل وعلا لا يستجيب الى دعاء النوم ، ولا لدعاء الغفلة والهزيمة . ويقول عز من قائل « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم » .

وثمة واجبات أخرى يتعين على المعلمين أن يضطلعوا بها ، ومنها الدعوة الى التقشف بالأسلوب الاستهوائى العملى المقنع الذى يأخذ به الشعب على أن يتخلى راضيا عن بعض مظاهر الاسراف التى تعـــود عليها فى حياته الطبيعية عن طيب خاطر لأن المعركة الدائرة معركة بقاء أو فناء بالنســبة لكل الشعوب والدول العربية ، ولابد أن نتعود الخضوع لبعض القيود الاقتصادية التى تفرضها الظروف القهرية التى تمليها الأحداث الراهنة .

والمرء لا بد أن يراد على ما يكره أحيانا
« وليس كل ما يتمنى المرء يدركه »

ولقد ضرب شعبنا المثل الرائع فى تقبل الأوضاع العويصة والموقف الشديدة الوطأة بالرضـــا والبشاشة والارتياح ، دون يأس ودون أى استسلام من غير قلق أو تذمر أو شكوى .

واذا كانت المدارس والمعاهد والكليات الجامعية على اختــلافها مؤسسات تأخذ من المجتمع وتصب فيه ، فانها تستطيع أن يسهم أفرادها من المعلمين والمتعلمين ، وكافة العاملين فى مجال المجهـــودات الحربية بتقديم المبالغ النقدية والاكتتاب فى سندات الجهـاد وارســـال الهدايا المختلفة وببذل العطاء الوطنى على تعدد صوره لأبطالنا المقاتلين فى الجبهة

للجرحى بالمستشفيات والتبرع بالدم ، ولقد شاركت المدارس فى شرف القيـــام بهذا الواجب الوطنى الذى ربط بين الجبهـة الداخلية والجبهة القتالية برباط متين من الثقة المتبادلة والأخوة الحميمة ، والتعبير الصادق عن مدى التضـــــامن العربى الذى تكشـــف أصالته ، وقيامه على دعائم قوية ثابتة .

وعلى المعلمين أن يستخلصوا الدروس والعبر والنتائج الباهرة التى تمخضت عنها المعارك العربية التى خاضتها بعض الدول العربية الشقية ، ومن بينها حرب أكتوبر المجيدة وأن يتدبروا مغزاها وصورها التى تجلت فيها بطولة المقاتل العربى وشجاعته وقدرته على استخدام الأسلحة الجديدة والسيطرة عليها بكل فعالية ودراية مذهلة وعلى المعلمين أن يقفوا أبناءنا التلاميذ على تلك المفاخر والأمجاد التى جســـدت بطولة المقاتل العربى وبسالته واقدامه على اقتحام المتون والمخاطر بقلب جسور غير هياب ، ومن ثم استطاع أن يحطم الأسطورة الجوفاء عن الصهاينة المكابرين وتمكن من تحقيق الانتصار الرائع ورفعوا الأعلام الخفاقة ، ورفعوا الاغلال التى كانت تقض مضاجعهم ، غسلوا عار الهزيمة السابقة التى لم تكن من صنعهم ، بل كانوا أنفسهم من ضحاياهم .

أجل : لقد أعاد جنودنا الشجعان للأمة العربية كرامتها وعزتها على جبهة القتال ، فعبدوا الطريق لأقدامنا ، وفرشوه بالأمل الوضاء والتفاؤل البناء ، وجسدوا تفاعل الأمة العربية بهذه الصورة المشرفة التى لم يسبق لها مثيل من قبل من خلال كفاحها السياسى وكفاحها العســكرى المتميز بالصلابة والحكمة والنضال من أجل تحقيق الاهداف الوطنية والقومية . ومن أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية العليا من الانتصار الكامل ، والسلام العادل ، الذى ينعى الليل الظلام الكثيب ويبشر بالصبح المشرق الواعد القريب ..

وعلى المعلمين أن يعيدوا الثقة فى طلابهم ، وفى جماهير الشعب من المواطنين بعد صدمة الهزيمة المريرة القاسية بالتوازن النفسى والتفاؤل الواعى ، عليهم أن يمحوا عن نفوسهم كل آثار التمزق والتشاؤم بالنهوض السريع المواجهة أى خطر بروح الاصرار ووعى المقاومة ، الاستعانة بالله عليهم ، أن يستعيدوا هتافات الأمل بصرخات الألم ليوم النصر المطلق الذى نعايشه ونشهد فجره وآثاره في تلك الأيام المجيدة بنفس يعلوها الطهر ، ويد يساندها المولى عز وجل ، وقلب يغمره الايمان وجيش جرار مغوار يضرب أعداء الحق تبارك وتعالى بسيف الحق والعدل ، ويباركه الرحمن ، وتحارب معه كل قوى الخير من أطراف العالم المؤمن بعدالة القضية المصرية التى يكافح العرب ويناضلون من أجلها ، وفي كسب التأييد الكامل والدعم القوى لهذه القضية .

ولا يفوتنا فى هذا المجال أن ننوه بجهود المعلمات اللواتى أثبتن وجودهن بصورة رائعة فى القيام بواجبهن القومى فى مؤازرة جنود الخط العربى فى التطوع للعمل فى ادارة الخدمات العامة والتدريب على أعمال التمريض فى المستشفيات وتلبية احتياجات الأسرة والمجتمع فى كثير من المتطلبات الملحة يسودهن روح معنوى عالى الشأن يجعل من أسمائهن مرادفا لهذه المعانى الانسانية النبيلة ، ويسطرلهن أروع الصفحات في كافة ميادين العمل ومجالاته لتنفيذ واجبات المعركة العائمة بالصدق والأصالة والأمل والثبات والمشاركة الحقيقية في تحمل المسئولية بكل تضحية وتفان واخلاص ، وألا يعلو نداء قط فوق نداء المعركة .

وجدير بالمعلمين أن يبشروا فى هذه الآونة بفكرة جديدة وتصور ملموس ، فى ضوء الإحساس بالحرية وبسيادة القانون وعدم قبول سياسة الأمر الواقع ، خروجا على السلبيات وشعورا بالايجابيات وعدم السخرية بالقيم واستيعاب العلم التطبيقى النافع ، الذى يحدث التغيير العميق داخل الشخصية العربية الجديدة وطرد دخان اليأس والتخلص من مظاهر

الانفجار وآلام الهزيمة ، والعمل على تصحيح الأفكار وتخليصها من التشكيك والمعاوى المغرضة والمعتقدات الخاطئة السائدة العالقة ببعض الأذهان ، في طبيعة العلاقات الإنسانية وسلوك المواطنين .

على المعلمين أن يفجروا في تلاميذهم كل امكانات البعث والتحول الحضاري ، بعيدا عن العواطف والانفعالات والأوهام الكاذبة ، عليهم أن يحرروهم من القلق اليأس ومن العجز والسلبية الى القوة والعزة والكرامة والشعور بالذات ، عليهم أن يمحضوا التلاميذ نصحا أن يعملوا ما وسعهم العمل ، وأن يجتدوا ما شاء لهم الاجهاد في أن يعيدوا لأمتهم وشعوبهم الوجه المشرق ، والواقع الحي ، والهامة المرفوعة ليعودا بها سيرتها الأولى كما كانت دائما . وكما أراد لها الله .

يقول الحق تبارك وتعالى في كتابه الكريم :

« كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر »

وعلى المعلمين والمتعلمين أن يحطموا بشتى الأساليب الفعالة بدعة الجيش الاسرائيلي الذي لن يهزم ، وعليهم أن يجسدوا هذه الحقيقة الواعية حقيقة المقاتل العربي البطل كاكفأ مقاتل في العالم ومن أشدهم قوة وبسالة وكانت مصر العربية المظفرة فضل القضاء المبرم على هذه الاسطورية المصطنعة بفضل حرب أكتوبر المجيدة وأن قوته ليست فيما بين يديه من سلاح او عتاد ، ولكن قوته تكمن قبل أي شيء في معرفة ربه وتقواه وخشيته . وان إيمانه الحق بالمولى عز شأنه . وهو أقوى أسلحة المعركة المصرية المتقدمة ، وأن الله عز وجل سيتكفل بنصر جنده مصداقا لقوله تعالى : « وان جندنا لهم الغالبون »

أجل ! عليهم أن يؤكدوا لتلاميذهم أن المعركة مازال قائمة وأن عليهم أن يواصلوا الجهاد والاستمرار والاستعداد في التعبئة . حتى ينسحب العدو انسحابا كاملا . وأن نظل في قمة الحزم والاستعداد والتمكن ريثما يعم السلام القائم على العدل في ربوع الوطن العربي كله فمصر هي قلب العروبة النابض

(٣)

يحدد توصيف العمل الخطوات التي يجب اتخاذها لتأدية العمل • وعادة ما يعبر عن هذه الخطوات بأفعال اجرائية واضحة وملموسة مثل يشرح ، يسأل ، يرفع ، يشمى يقسم •• الخ والشخص الذى يؤدى العمل دائما يفعل شيئا سواء أكان هذا الشىء ملحوظا (عاما) أو غير ملحوظ (خاصا أم معرفيا) •

أحيانا يمكن للمعلم أن يكتب توصيفا للعمل لأنه يعرف — وبطريقة أفضل — كيف يؤدى العمل • ولكن المدربين أحيانا ما يحتاجون الى توصيف الكيفية التى يؤدى بها العمل لأنهم ليسو بخبراء • فمثلا قد يطلب الى مدرب فى مؤسسة صناعية أن يصمم برنامجا تدريبيا لعمال اللحام ، فان لم يكن يعرف كيف يؤدى العمل فانه لا يستطيع ان يجلس ليكتب توصيفا لعمل • سوف يحدد ما يجب على عمال اللحام أن يعملوا كى يحققوا أغراضا معينة وما هى الأدوات التى تستخدم وتحت أى الظروف •

تحليل العمل :

اذا كان توصيف العمل لا يزيد عن أنه ذكر للخطوات التى تتبع فى تأدية العمل فانه لا يتضمن أى اعتبار للقضايا التى تؤثر بدرجة مهمة على تصميم الخبرة التعليمية — فمثلا ما هى الادوات التى سوف تكون متاحة لمساعدة الطلب على أداء العمل (مسطرة حاسبة — آلة حاسبة — قلم وورق — جاروف ••• الخ) قد تكون الخطوات فى عمل أساسا متماثلة سواء أكانت الآلة الحاسبة متوافرة أو لم تكن متوافرة ولكن قد تغير استراتيجية التدريب باتاحة أدوات خاصة ، وسائل تعين على العمل أو تجهيزات • وبالمثل انك فى حاجة الى أن تسأل عن الظروف التى يؤدى العمل تحتها • فهناك فرق بين أن يربط شخص عقدة جراحية حول قطعة من البلاستيك وبين ربط هذه العقدة أثناء عملية تجرى على رجل حى فى حجرة العمليات •

لقد حاولنا أن نفرق بين التوصيف البسيط والذى على أسابسه يؤدى العمل والتحليل الكامل لعمل لمساعدتك على أن تدرك أنك فى حاجة الى كلا الخطوتين • أحيانا تضمن الخطوتان فى تحليل العمل ولكن توصيف العمل نادرا ما يكون ملائما لتصميم تدريب فقد تكون فى حاجة دائما الى تحليل العمل •

وأخيرا فأنه غالبا ما تجمع الأعمال فى المؤسسات الصناعية فى أشغال • حقيقة أن علماء النفس والمهندسين الصناعيين غالبا ما يتكلمون عن تحليل الأشغال كما يتكلمون عن تحليل الأعمال • انهم يقصدون بتحليل الأشغال تقسيمها الى أعمال ملموسة وشرحها وتحليلها • يهتم علماء النفس والمهندسون بتحليل الشغل لأسباب كثيرة — فقد يستخدم تحليل الشغل فى :

١ — المساعدة فى اتخاذ قرارات بشأن اعادة تعيين العمال أو انتقائهم •

٢ — تصنيف الأشغال لعدة أغراض مثل تعويض العمال •

٣ — المساعدة على اعادة تصميم الأشغال •

٤ — تقويم أداء العمال •

٥ — تصميم برامج تدريبية أفضل •

سوف نركز فى هذه الوحدة مبدئيا على تحليل العمل لا على تحليل الشغل كما أننا سوف نعير اهتمامنا لتطبيقه فى الخبرات التعليمية ، فتحليل العمل أداة قيمة للمعلم برغم حقيقة ندرة الأعمال فى الفصل والمعمل ان كان لهذه الأعمال أن تجمع فى أشغال •

غرض هذه الوحدة :

لقد صممت هذه الوحدة للتعريف بكل من توصيف العمل وتحليله وبالكيفية التى يكتب بها كل منهما • يعتقد كثير من المعلمين أن لتحليله

العمل فائدة فى الصناعة وأنه ضعيف الصلة بالتعليم • واننا لنأمل أن نوضح أن لتحليل العمل أهمية فى معاهد الدراسة لا تقل عن أهميته فى الصناعة • ان تحليل العمل مرتبط ارتباطا وثيقا بتحديد الأهداف التعليمية وسوف تساعدك هذه الوحدة على فهم الفرق بين الأهداف التعليمية وتحليل العمل وبأى الطرق يقوى كل منهما الآخر •

توضيح مراميك والنواتج المتوقعة :

عادة ما يستخدم تحليل العمل مع طرق ووسائل أخرى • فى تصميم التعليم • وتحليل العمل فى حد ذاته ما هو الا خطوة فى اتجاه تحديد محتوى المقرر بصورة دقيقة بالاضافة الى تحديد طرق التعليم ومستوى التعلم •• الخ •

فاذا ما كانت لديك مشكلة أو أكثر فى تدريسك فان تحليل العمل لن يجيب على كل العبارات الآتية بطريق مباشر ، الا أنه سوف يقدم مفاتيح كثيرة لمساعدتك فى الوصول الى اجابة •

١ ــ الدروس التى أحضرها لا تظهر ملائمة تماما لبعض الطلاب بمعنى أن المادة اما أن تكون أعلى بكثير من مستوى البعض منهم وأنها أقل من مستوى البعض الآخر •

٢ ــ أتبين أحيانا أننى قد حذفت بعض الأجزاء من المادة أثناء تدريسى بمعنى أننى تركت ما الطلبة فى حاجة الى معرفته •

٣ ــ لست مستيقنا من أفضل الطرق التى ترتب بها الأفكار (المفاهيم والمبادىء والمهارات) والتى على طلابى أن يتعلموها •

٤ ــ لست على يقين بما أحدده من ظروف للتدريب (طرق التدريس) حتى أساعد طلابى فى فهم المادة التى أدرسها •

مثال لتحليل العمل :

افرض أنك طالب لا يعرف شيئا عن التخمر الكحلى • يصف لك معلمك عملية التخمر كما يلى :

« كل ما أنت فى حاجة اليه محلول سكرى وبعض الخميرة •• ضع المحلول السكرى فى اناء مفتوح ثم أضف الخميرة اليه • بعد قليل يبدأ المحلول فى التخمر ـ بعدما يقف التخمر قطر الناتج تقطيرا تجزيئيا • »

الفقرة السابقة تحليل عمل ولكنها بعيدة البعد كله عن الدقة ـ حتى لو اتبعت ما قيل فى الفقرة بدقة فلن تحصل على نوع من الكحول الذى يصلح للأعمال الطبية أو صناعة العطور • فالتوصيف يغفل الكثير من الخطوات كما أنه يخفى المفاهيم والمبادىء الأساسية •

فيما يلى وصف دقيق لأقل عدد من الخطوات التى يجب أن يتضمنها تحضير الكحول من تخمر المحاليل السكرية :

١ ـ ضع كوبين من السكر النقى فى اناء من البلاستيك مع قطرات من حامض كبرتيك مخفف (واحد فى الألف) •

٢ ـ أضف ما يملأ أربع زجاجات من الماء الساخن الى السكر ثم قلب حتى يذوب السكر •

٣ ـ أضف قدرا معينا من معلق الخميرة • (•••• جم) •

٤ ـ غط الاناء بغطاء رقيق من البلاستيك واربطه من أسفل دون أحكام لاتقاء الأتربة •

٥ ـ عندما يبرد الخليط قس درجة الحموضة •

٦ ـ يجب أن يبدأ التخمر خلال فترة من ٨ ساعات الى اثنتى عشرة ساعة ويظهر التخمر عند ظهور فقاعات من غاز ثانى أكسيد الكربون على سطح السائل •

٧ ـ انتظر يوما ثم قس الوزن النوعى للمحلول مع ملاحظة الا ترتفع درجة الحرارة عن ٣٥ درجة مئوية •

٨ ـ اترك المحلول يتخمر لمدة خمسة أيام أخرى حتى يصل الوزن النوعى للمحلول ١٫٠٩٥ ••

٩ — اغسل اناء آخر غسلا جيدا ثم استخدم الماص (السيفون) في نقل المحلول من الاناء الأول الى الاناء الثانى النظيف •

١٠ — قطر المحلول تقطيرا تجزيئيا •

وبرغم أن توصيف العمل السابق قد يكون مفيدا للمبتدىء فانه من الواضح أن كثيرا من المفاهيم والمبادىء تحتاج الى توضيح — مثلا ما هو الوزن النوعى ؟ كيف يعين الوزن النوعى ؟ ما هى درجة الحموضة ؟ كيف نعادل الحموضة ؟ ما هو التخمر نفسه ؟ ما معنى التقطير التجزيئى ؟

واليك توصيفا ثانيا للعمل فى اختبار الحموضة :

١ — مستخدما المحقن (الحقنة) خذ خمس عشرة سنتيمترا مكعبا من المحلول الذى تريد معرفة درجة حموضته •

٢ — باستخدام قطارة أضف ثلاث نقط من جوهر كاشف •

٣ — اغسل المحقن ثم خذ به عشرة سنتيمترات مكعبة من محلول الصودا الكاوية • نقط محلول الصودا الكاوية قطرة قطرة الى المحلول الآخر حتى تصل الى نقطة التعادل أفرض أن كل ١ر٠ سم^3 من محلول الصودا الكاوية تعادلت مع ١ سم^3 من المحلول الحمضى فانك اذا احتجت الى ٨ سم^3 من المحلول المعادل (   ) لتحصل على نقطة التعادل فان درجة الحموضة ٠٫٨٪ •

٤ — نقطة التعادل هى النقطة التى يتعادل عندها الحامض تماما مع القلوى •

لاحظ كيف امتد توصيف العمل الى توصيفين وقد يمتد الى أكثر من ذلك • أدرس التوصيف الأول وانظر هل تستطيع :

١ — أن تتعرف على الفعل الاجرائى فى الخطوة الخامسة •

٢ — أن تتعرف على المفاتيح التى استخدمت لتفيدك عن الوقت الذى تنتقل فيه من الخطوة الخامسة الى الخطوة السادسة •

٣ ـ أن تحدد المصادر والتجهيزات الخاصة المطلوبة لأداء الخطوة السادسة •

فوائد توصيف العمل :

يساعدك توصيف العمل فى التخطيط لدرسك • فاذا ما أجدت توصيف العمل فان توصيف العمل :

١ ـ يحدد المفاهيم والمبادىء التى تحتاج الى أن تعلم •

٢ ـ يضع جانبا الأعمال الفرعية التى تحتاج الى توصيف وتدريس منفصلين •

٣ ـ يساعد فى التأكيد بأن التعليم مناسب وكامل •

٤ ـ يوفر الارشادات الواضحة لنوع الممارسة التى تعطى للطلاب متضمنة المصادر المطلوبة •

٥ ـ يساعد فى التغلب على نزعة المعلمين الخبراء فى اغفال خطوات أداء عمل •

ان توصيف العمل كمراجعة قيمة للطلاب فهو يساعد فى انعاش ذاكرتهم ويقدم لهم وسيلة للسير خطوة تلو الأخرى ويؤكد على أن الممارسة تتم مع أقل عدد من الأخطاء وأقل قدر من الاحباط •

خطوات كتابة توصيف عمل

حدد العمل :

عندما يطلب الى المعلم العادى أن يصف الأعمال التى يدرسها لطلابه كى يؤدونها فانه غالبا ما يبدأ بانكار أنه لا يدرس لطلابه أية أعمال يقومون بتأديتها على الاطلاق اذ عادة ما يفضل المعلمون وصف وظيفتهم بأنها مجرد توصيل أفكار ومفاهيم ومبادىء لطلابهم ـ وتحت الضغط يتعرف المعلمون على أن ما يدرسونه يمكن أن يكون أعمالا •

خذ كمثال قائمة النشاطات أو الموضوعات التالية والتى يقوم المعلمون أحيانا بتدريسها :

١ ـ تصـــميم التجـارب •
٢ ـ النقـــد الأدبى •
٣ ـ الكتـــابة الابداعيـة •
٤ ـ اختبـــار الشـخصية •
٥ ـ تقـديم المشـورة والتـوجيه •
٦ ـ الاختبـارات الاحصـائية •
٧ ـ تحليـل التربة •

هذه النشاطات شديدة التعقيد بحيث لا يمكن اعتبارها أعمـالا • انها حقيقة تتكون من مجموعات من أعمال موجهة نحو هدف مثل تصميم التجارب لاختبار فروض معينة فى الزراعة أو العلوم السلوكية • هذه النشاطات العامة والعريضة يجب تقسيمها الى أعمال معينة بحيث يمكن التعبير عنها فى صورة أهداف •

يمكن أن تجمع المعلومات عن توصيف الأعمال بطرق شتى • يغرى بعض المعلمين الذين لديهم معرفة بالأعمال أن يجلسوا ويدونوا الخطوات من المشكلات الشائعة فى هذا المدخل النزعة الى النظر الى الأمور نظرة خاطفة وتكثيف الخطوات الاساسية • فالألفة بالاعمال قد تحول العمل المعقد الى آخر بسيط ظاهريا وتؤدى الى عدم قدرة المعلم على الحكـم على الصعوبات التى تواجه الطلاب واغفال بعض الخطوات الحساسة• فمثلا أسأل نفسك « ما الذى سوف يكون الطلاب قادرين عليه بعـد ما يتعلمون كيف •••• (مثثلا يصممون تجربة يؤدون اختبارا ، يكتبون باسلوب ابداعى •• الخ) على المعلم أن يسأل وبدقة ما يعنى بالقدرة على تصميم تجربة أو الكتابة بأسلوب ابداعى • تعرف الأعمال دائما بأفعال اجرائية مثل يحسب ، يصمم ، يتعرف ، يتهجى أو يرسم • ان المشكلة الأساسية تتمثل فى اختزال لانشاط العام الى مجمـوعات من الأفعال الاجرائية (أو الأعمـال) والتى تكـون الاهـداف الملائمـة لمقـــرر تعليمـى •

المعيار الأول لتحديد الأعمال اذن هو التركيز على الأفعال الاجرائية • المعيار الثانى يختص بآفاق العمل • لابد أن يشرح العمل شرحا وافيا حتى يمكن تدريسه فى الوقت الذى خصص له • فمن المستحيل تدريس تصميم تجارب فى ساعة واحدة كما يحدث غالبا قد يكون الطالب قادرا على أن يتعلم تنظيم الموضوعات فى مجموعات بطريقة عشوائية أو أن يحسب الانحراف المعيارى فى ساعة واحدة ولكنه لا يستطيع أن يتعلم تصميم تجارب فى هذا القدر من الزمن •

حدد الكيفية التى يؤدى بها العمل :

تقسم الأعمال عادة الى خطوات • يحدد توصيف العمل ما هى هذه الخطوات وفى الحق ان توصيف العمل يتضمن معلومات أكثر من كونها مجرد خطوات ولكن الخطوات فى العمل هى قلب توصيف العمل• اليك خمسة أنواع من المعلومات التى يتضمنها توصيف العمل •

١ — **أى الخطوات يقوم الطالب بتأديتها ؟** يجب أن يعبر عن الخطوات فى صورة أفعال اجرائية واضحة •

٢ — **فى أى تتابع ؟** فترتيب الخطوات غالبا (وليس دائما) ما يكون حساسا •

٣ — أى نواتج عاجلة يراد تحقيقها ؟ كيف يعرف الطالب أنه قد أدى كل خطوة على الوجه الصحيح ؟ أى تغذية راجعة يستطيع أن يتلقاها ؟

٤ — **باستخدام أى المصادر ؟** ما هى الوسائل والأدوات والمصادر المتاحة أمام الطلاب كى يؤدوا العمل ؟ (مثل الآلة الحاسبة ، الجداول — الرسومات البيانية أو الأدوات ؟) •

٥ — **باتباع أى الارشادات وارشادات من ؟** ما هى الارشادات الدقيقة التى ستقدم للطلاب ؟

هل لدى الطالب حرية التصرف تجاه هذه الارشادات أو عليه أن تتبعها حرفيا ؟ ان أفضل الطرق لتحديد الخطوات فى عمل أن تستخدم واحدا أو أكثر من المداخل الآتية :

١ ــ استخدم وصفا صيغ فى صيغة دقيقة وسبق استخدامه ــ فغالبا ما تحتوى المراجع على توصيفات لأعمال ويثبت نجاحها .

٢ ــ استشر زميلا ذا خبرة أو دع زميلا يشترك ان كنت ذا خبرة .

٣ ــ ناقش العمل مع مجموعة من زملائك الذين يستطيعون أداء العمل .

٤ ــ راقب خبيرا وهو يقوم بأداء العمل .

ان الفكرة الأساسية وراء كل هذه الأساليب هى :

١ ــ التعرف على كل الخطوات فى العمل وتدوينها .

٢ ــ فحص تتابع هذه الخطوات وأهميتها .

٣ ــ تحديد التغذية الراجعة التى يتلقاها الطلاب عن كل خطوة .

٤ ــ تحديد الارشادات والمصادر التى يجب اتاحتها للطلاب .

الكتب توصيفا للعمل

عند كتابة التوصيف يمكن استخدام أى صورة من الصور الكثيرة المختلفة لكتابتها مادامت ستضمنها كل العناصر الأساسية التى سبقت الاشارة اليها تحت عنوان « حدد الطريقة التى يؤدى العمل » . واليك بعض الصور المقبولة :

١ ــ **توصيفات تعليقية مباشرة** . للاعمال المعقدة سوف تكون هذه التوصيفات صعبة نوعا ما ولكنها مرضية تماما بالنسبة للأعمال البسيطة .

٢ ــ **حدود العمل** .

٣ ــ **أشكال انسيابية للعمل** .

٤ ـ جداول مدون بها الخطوات فى العمل ، التغذية الراجعة ، الاشارات .. الـخ .

٥ ـ أعداد قوائم . يستخدم اعداد القوائم عادة للأعمال التى لا تحتاج بالضرورة الى تتابع . وقد تكون القائمة أحيانا بحيث لا تزيد عن المعايير التى على أساسها يمكن اتخاذ قرار أو الحكم على بدائل .

قوم التوصيف

١ ـ هل هناك ثغرات أو حذف فى التوصيف ؟

٢ ـ هل عبر عن الخطوات بوضوح وبأفعال اجرائية ؟

٣ ـ هل يتضمن التوصيف اشارات عن المفاتيح التى توضح الوقت الذى يمكن فيه الانتقال الى خطوة أخرى ومعايير لتقويم مدى ملاءمة الخطوة هذا بالاضافة الى الخطوات نفسها ؟

٤ ـ اذا قدم التوصيف كقائمة للمراجعة فهل يمكن أن يؤدى العمل شخص ليست له دراية بالتوصيف ؟

تحليل العمل

بعد استكمال توصيف العمل يجب عليك ان تراجعه ثم تسأل نفسك الأنواع الآتية من الاسئلة :

١ ـ ما هى أنواع المهارات والقدرات التى يجب أن تكون لدى الطالب كى يؤدى العمل ؟

٢ ـ ما الذى يجب على الطالب أن يعرفه كى يؤدى العمل ؟ ماهى المفاهيم والمبادىء التى يفترض أن يعرفها الطالب ؟

٣ ـ هل يتطلب الأمر أداء هذا العمل تحت ظروف خاصة خارج الفصل وما مغزى ذلك بالنسبة للتدريب ؟

٤ ـ ما هى المصادر المتاحة لتعليم هذا العمل وما هى المعوقات التى سوف تؤثر على التصميم النهائى للخبرة داخل الفصل ؟ تتضمن

المصادر وافر أعضاء هيئة التدريس والمكان والامكـانيات ومسـاعدى المعلمين .. الخ . فى بعض الأحيان تكون المعوقات قيودا على مثـل هذه المصادر .. كالمكان والامكانيات ولكن قد تتضمن المعوقات الوقت الكافى واللازم لاتمام العمل .

العلاقة بين الأهداف وتوصيف العمل

تشتق الأهداف التعليمية عادة من توصيفات العمل . فكل العناصر اللازمة لكتابة الاهداف التعليمية متضمنة فى خطوات توصيف العمـل مثل الافعال الاجرائية والظروف والمعوقات ومعايير تقويم الاهداف . يكتشف المعلم أحيانا وهو يكتب هدفا (خطوة فى عمل) أن الخطوة كبيرة جدا الامر الذى يدعو الى معاملتها كعمل فرعى وعلى ذلك فانك أثناء قيامك بتوصيف عمل وكتابة أهدافك قد تكتشف عن أعمال فرعية تتطلب منك أن تقسمها الى أهداف تعليمية اضافية .

Bibliography

Alluisi, E.A. Methodology in the use of synthetic tasks to assess complex perfumance. Human Factors.

August 1967, 9 (4) 374-84.
Annett, J., and Duncan, K.D. Task analysis training design, Eric

019566, 1967 (mimco).
Armsby, D.H. Task — demands analysis : How to standardize

ask statement. Kalamazoo, Mich.: W.E. Upjohn Institute, 1974.

Fine, S.A., and Wiley, W.W. Ann Introduction to functional job
Analysis : A scaling of selected tasks from the social welfare field.

Kalamazoo, Mich. W.E. Upjohn Institute, 1971.
Miller, R.B. Task description and Analysis. In R.M. Gagne (ed.)
Psychological principles in system development. New York :

Holt, Rinhart and Winston, 1963, 187-228.

Miller, R.B. Task taxonomy : science or technology, Ergonomics 1967, 10(2) : 167-76.

(١)

حول تطوير المناهج وتحقيق التكامل والتوازن والملاءمة في مضمون التعليم العام

تقديم وعرض
للأستاذ / محمد سعيد عزت
الادارة العامة لدور المعلمين والمعلمات

مقدمة :

ايمانا من أسرة التحرير بأهمية تعريف قراء صحيفة التربية بما يعقد من مؤتمرات وحلقات دراسية فى مجال التربية ، وحرصا منها بضرورة توسيع نطاق الاهتمام بما تتضمنه هذه المؤتمرات من أفكار تربوية ، ويقينا بفائدة مناقشة هذه الأفكار التربوية فى ضوء الممارسات الميدانية ٠

لهذا يسر أسرة التحرير أن تتقدم بعرض واحدة من هذه الحلقات الدراسية وهى :

الحلقة الدراسية شبه الاقليمية حول تطوير المناهج

« تعزيز تكامل وتوازن وملاءمة محتوى التعليم العام »

وهى الحلقة التى نظمها مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية فى المدة من ٢٢ الى ٢٧ نوفمبر ١٩٨٦ بقاعة الدكتور طه حسين بديوان عام الوزارة ٠

ولقد شارك فى هذه الحلقة وفود من مصر والسودان والاردن والعراق وتونس وقطر ، وتقدم كل وفد من هذه الوفود بورقة عمل ، كما قدم مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ورقة العمل الرئيسية التى نحن بصدد تقديمها بدورنا لقراء صحيفة التربية ٠

وتحتوي ورقة العمل الرئيسية هذه على العناصر الست الآتية :

(أولا) خلفية الحلقة وهدفها :

(ثانيا) مراجعة للمصطلحات الاساسية : التعليم العام ، التكامل ، التوازن ، الملاءمة ٠

(ثالثا) برنامج اليونسكو المتعلق بتكامل وتوازن وملاءمة محتوى التعليم العام ٠

(رابعا) تكامل وتوازن وملاءمة محتوى المنهاج ٠

(خامسا) الاقتراحات المطروحة خلال الاجتماعات الدولية والعربية السابقة ٠

(سادسا) بعض الأسئلة المقترحة لمناقشات الحلقة :

وسنكتفي هنا بعرض ما ورد في هذه الورقة بشأن العنصرين الثاني والرابع فقط وهما :

ـ مراجعة للمصطلحات الاساسية ٠

ـ تكامل وتوازن وملاءمة محتوى المنهاج ٠

مراجعة للمصطلحات الأساسية :

(أ) التعليم العام : هو الجزء المشترك للمعرفة الأساسية والسلوك والمهام التي يفترض من كافة الدارسين اكتسابها خلال المراحل المبكرة من تعليمهم ، والتي لدى اختيارها لخبرات التعلم لاتهدف لأي تخصص يعدهم للعمل في قطاع معين ٠

وينظر الى دور التعليم العام من عدة جوانب مرتبطة بحياة الدارسين ٠

ـ اعداد المجتمع المحلي والوطني والحياة الثقافية للاعتماد المتبادل والتفاهم الدولي ٠

ـ المساهمة في تحقيق حياة أفضل من خلال التنمية الفكرية الجسدية والعاطفية والجمالية ٠

- الاعداد للحياة المهنية ، ولعالم العمل ، التعليم للابتكار والانتاج .
- الاعداد للحركة والتغيير .
- الاعداد للمشاركة فى تنمية المجتمع المحلى والوطني والانسانى عموما .

(ب) التكامل : يشـــمل تكامل المنهاج بعـــامة تنظيم كافة ميادين المعرفة ومختلف النهوج المتبعة فى نطاق شامل ذى مغزى ، وتطوير لغة مشتركة تسمح بتبادل المفاهيم والمنهجيات ، ولقد استعملت عبارة « تكامل المنهاج » تقليديا للاشارة الى دمج مادتين دراسيتين أو أكثر تشكل مجالا للتعليم المجدى الذى يساعده فى تحقيق تكامل مقال بين خبرات التعليم لدى الدارس .

أما تكامل المنهاج بمعناه الواسع فيعنى تنظيم خبرات التعليم التى تشمل العمل بقدرات تتعلق بأكثر من اختصاص أو موضوع .

ويمكن تصـــور التكامل أيضـــا على أنه تعاون بين مختلف الأفراد والجماعات ذات الاهتمام المشترك فى تخطيط وتنفيذ المنهاج .

(ج) التوازن : وهو مدى وجود توزيع متساو للاهتمامات على مختلف عناصر المحتوى ونظم التعليم والتعلم ، وكذلك ضمن هيكل كل من التعليم النظامى وغير النظامى . ولهذا يقصد بالتوازن تنظيم محتوى معين للتعليم ضمن منهاج شامل وذلك من وجهتى نظر كمية وكيفية ، أو تـوازن بين مختلف أنواع المضامين المنهجية ، أو توازن فى أهداف التدريب (الثقافة العامة وخبرات العمل) ، أو توازن بين أنماط الانشطة المتبقية (الذهنية ، الجسدية ، ... الخ) .

(د) الملاءمة : يقصد بالملاءمة ، فى ســـــياق المضمون أ المحتوى التربوى ، مدى تلبية هذا المحتوى لاحتياجات واهتمامات الدارس وامكانياته الذهنية من جانب ، ودرجة تكيف علاقاته مع قيم وأهداف مجتمع ما من جانب آخـــر .

فاذا ما اعتبرنا التعليم أحد العناصر الهامة التى تساهم فى تنمية الفرد والمجتمع وفى تحسين نوعية الحياة ، فان الضرورة تقتضى من هذا التعليم أن يكون ملائما للتقاليد التاريخية والاجتماعية والثقافية للبلد ولأهداف التنمية الوطنية فيه ولظروفه الاجتماعية والاقتصـــادية ولبيئته وكذلك لغايات وآمال سكانه المتعلقة بنوعية حياتهم ٠

تكامل وتوازن وملاءمة محتوى المنهاج ٠

١ ـ تكامل المنهاج :

١ ـ نظرة عامة : يقصد بتكامل المنهاج مجموعة متنوعة من الممارسات التربوية التى تهدف لابطال التأثيرات السلبية الناتجة عن منهج مجزأ ٠ وتتخذ هذه الممارســــــات مجموعة من الألفاظ فى مختلف البلدان بغية الاستجابة لمشكلاتها والتطلعات الخاصة بنظامها التربوى ٠

واستعملت عبارة « تكامل المنهاج » تقليديا على دمج مادتين أو أكثر تشكيل مجال تعليمى محدد يساعد على خلق التكامل الفعال بين الخبرات التعليمية لدى الدارس ٠ ويشار أحيانا الى النهج المتكامل على أنه أسلوب تربوى يعالج الاطفال فية موضوعا أو نشاطا أو مشـكلة تتعلق بحياتهم الفعلية ، بحيث يشمل عملهم استخدام مهارات وقدرات تتعلق بأكثر من اختصاص أو مادة دراسية ٠

ويوصف مفهوم التكامل من منظور أوسع بأنه يتشـــكل من بعدين احداهما رأسى والآخر أفقى ، فالتكامل الرأسى يتحقق بمرور الزمن ويشمل ترابط التعليم والتعلم المكتسبة خلال مراحل النمو المختلفة ، أما التكامل الافقى فيهدف لمواءمة مختلف المؤسسات التربوية كالمدرسة والبيت ووسائل الاعلام ٠

وفى وسعنا تحديد المجالات التالية التى تكون تكاملها ممكنا وهى :

- تكامل المعرفة مع عملية التعليم ٠
- تكامل المعرفة والسلوك ٠
- تكامل الادراك والشعور ٠
- تكامل التعليم المدرسى مع حياة الطفل الفعلية ٠
- تكامل المواد الدراسية ٠

١ ـ ٢ **أنماط تكامل المنهاج** : يمكن أن يتخذ تكامل المنهاج أنماطاً مختلفة نذكر على سبيل المثال :

(أ) التكامل وفقا للمجالات الواسعة للمواد الدراسية :

ينتج هذا التكامل عن جميع مادتين أو اكثر شديدتى الارتباط مع بعضها لتشكيل مجال تعلمى واسع كالاتصال ، العلوم العامة ، الدراسات الاجتماعية والدراسات البيئية ٠

(ب) التكامل وفقا للمواضيع والمشاريع :

يتصف هذا التكامل باستخدام مواضيع ومشاريع كمحاور لتنظيم خبرات التعليم ، حيث يتم وفق هذا الاسلوب تكامل المعرفة والمهارات والخبرات فى أكثر من مادتين دراسيتين أو مجالين دراسيين واسعين ويتبع هذا النهج ، نهج تكامل المواضيع ، استراتيجية تعليم ، تعلم ترتكز على مواضيع رئيسية وباستخدام أسلوب جدول الوحدات الزمنية ٠

ومن هذه المواضيع الرئيسية تصاغ مواضيع أخرى فرعية تصبح بدورها وحدات تعليمية ، ويمكن أيضا تنفيذ هذه الوحدات فى شكل مشاريع ونشاطات تربط المواد الدراسية بعضها بالبعض الآخر ٠

(ج) التكامل وفقا لمصالح الأطفال البارزة واهتماماتهم :

يرتكز هذا التكامل على دراسة المشكلات الحقيقية فى حياة الدارس ومجتمعة ، كذلك التى تتعلق بتلوث الهواء والماء ، الضوضاء ، وقلة المحاصيل الزراعية ، والتشجير ، واستغلال المصادر الطبيعية ، والامراض والصحة العامة للبيئة ٠٠٠٠ الخ ٠

وبما أن دراسة هذه المشكلات تقتضي اكتساب كفاءات في مجموعة متنوعة من المجالات الدراسية ، فان المنهاج المتمحور حول مشكلات الدارسين يقتضي ويؤدي الى تكامل طبيعي بين مجالات دراسية ومواقف متعددة ·

(د) تنمية الجذع المشترك :

يرتكز الجذع المشترك الى حد ما على مبدأ تداخل الاختصاصات ، وأحيانا على نمط محدد من أنماط مبدأ « عبر الاختصاصات » وذلك لاسيما لدى تحليل بعض المواقف ـ المشكلات التي يجري التعرض لها في البيئة المعينة وفي البحث عن الحلول الملائمة الممكنة لتلك المشكلات ان فكرة الجذع المشترك أساسا بالأفكار المتعلقة بزيادة ملاءمة التعليم وتجديد مضامينه والمعيار الرئيسي الذي ينبغي الاهتمام به عند اعداد الجذع المشترك هو ، ودون منازع ، معيار ديمقراطية التعليم · وهناك معيار آخر ينبغي مراعاته وهو من غير شك، تربية لفرد الشاملة على كافة الاصعدة الادراكية الحسية الادراكية ، العاطفية ، البدنية ، الجمالية والاخلاقية · ويتعلق المعيار الثالث بالمرونة الضرورية بالبنى التربوية والاستراتيجيات التربوية المتعلقة بتلك البنى ، وذلك لتجنب حدوث التوقف أو الفشل المحتملين ، ولاتاحة امكانية تعريف الدارسين ، ومن ثم تدريبهم الفعلي ، على مختلف أنماط التفكير والسبل المتكاملة للمعارف والمفاهيم ·

واضح أن من شأن هذه المعايير تشجيع اختيار المضامين والقيم الاساسية وتنظيمها ضمن استراتيجية تربوية شاملة ومتميزة في الوقت ذاته ، بما أنها تراعي الخصائص البيئية وكافة الغايات التربوية والأهداف الاجرائية لكل مستوى دراسي ولكل نمط تعليمي ، وكذلك تسمح بالانفتاح الأكبر للمؤسسات التربوية على الحياة وعلى عالم المنتج ولتحليل المشكلات الرئيسية التي تواجه المجتمع ·

١ ـ ٣ النهوج المتداخلة والاختصاصات :

(أ) نظرة عامة : يعتبر مفهوم تداخل الاختصاصات باللغة المعرفية بأنه شكل من أشكال التعاون بين الاختصاصات المتنوعة التي تساهم في التوصل الى غاية مشتركة والتي يؤدي ارتباطها ، أي ارتباط هذه الاختصاصات ، الى ابراز معرفة جديدة والى تقديمها ٠

وينطوي مفهوم تداخل الاختصاصات بمعناه الواسع ، على قدر معين من التكامل بين مختلف مجالات المعرفة وبين مختلف الاساليب ، كما ينطوي أيضا على تطوير لغة مشتركة لاتاحة حدوث تبادل في المفاهيم والمنهجيات ٠

عبر الاختصاصات : هو تعبير يطلق على حالة من التوازن التام للتأثير ما بين كافة الاختصاصات الملائمة المشتركة فيه وعلى أرفع مستوى ممكن من التنسيق بهذا المعنى يقتضي أقصى قدر من العلاقةالمتبادلة أو الاتصـال المتبادل ٠ وأن كلا من مدى ونوعية التعاون وهما على درجة كبيرة من التقدم مما يسمح تحليليا واجتماعيا بنشوء اختصاص جديد ٠ ولابدلنا من التذكر بأن هذه الاختصاصات الجديدة قد نشأت بالفعل خلال العقد أو العقدين السـابقين ٠

تداخل الاختصاصات : هو مفهوم أضعف بعض الشيء من مفهوم عبر الاختصاصات في التنسـيق والاتصـال المتبادل ، غير أن توازن تأثير الاختصاصات مازال قائما ، كما أن التأثير الكلي للعناصر الكمية والنوعية لم يبلغ درجة من الشدة تسمح بنشوء اختصاص جديد ، ومع ذلك يمكننا تمييز وجـود بعض المكـونات التحليلية التي يمكن أن تفيد في مثل هذه العملية ، أي عملية خلق اختصاص جديد ٠

تعارض الاختصاصات : تختلفهذه الفكرة عن تداخل الاختصاصات كما ونوعا حيث يتجلى هنا اختفـاء امكانية توازن التأثير ونرى أن احد الاختصاصات يهيمن على الاختصاصات الأخرى كما تتضاءل أيضا درجة الاتصال بين الاختصاصات الى حد يصعب علينا التحدث عن قدر مقبول

من التنسيق المتبادل . والاختصاص الغالب هو الذى يشكل كافة القواعد الهامة . وهنا تعتبر بعض الأوساط التربوية وخاصة المهتمة بالبحوث ، تعتبر تداخل الاختصاصات أفضل الحلول الوسيطة فى ظروف كهذه .

تعدد الأختصاصات : يتميز هذا المفهوم بوجود الاتصال ما بين مختلف الأوساط والاختصاصات ، غير أنه اضعف أو أكثر تشتتا من الاتصال القائم فى مفهوم تعارض الاختصاصات . والعامل الايجابى هنا هو تناسق الاتصال وليس عدم تنسقه ، كما هو الحال فى تعارض الاختصاصات ، أما الجانب الكيفى فيستحسن كلما انتظم التأثير وتوازن على مشروع تربوى ما أو على بحث ما .

كثرة الاختصاصات : وهى أقل أنماط تداخل الاختصاصات تطورا ، حيث يتلخص الاتصال بين الاوساط المختلفة الى الحد الأدنى ومع ذلك فغالبا ما تتداخل مشاريع التربية أو البحوث فيما بينها ويتمم بعضها البعض الآخر . لذا فهى تشكل امكانية الارتباط بين الاوساط فى المستقبل .وهى امكانية غير محققة قابلة للتعبئة فيما بعد للتوصل الى غاية مشتركة ، ومن ثم يجدر بنا منذ البداية وضع عناصر الموضوع جنبا الى جنب بغية توضيح النواحى المشتركة بينها .

بذلك يمكن القول أن تداخل الاختصاصات ينطوى على مجموعة متنوعة من أشكال الجهود التعاونية التى تخلق اختصاصات تهدف لتنمية وتعزيز التعليم العام .

والتكامل هو أحد أشكال هذا التعاون حيث يندمج عدد من الاختصاصات ضمن مجال اهتمام منفرد للتركيز على موضوع معين كالتربية البيئية والتربية السكنية والتعليم من أجل السلم ونزع السلاح .

(ب) منهاج التربية البيئية : بدأ الاهتمام الجديد بشئون البيئة والوعى بالمحافظة عليها ، نتيجة للاهتمام العالمى بالبيئة وتدهور الظروف البيئية المحلية ، وأصبح الاهتمام بالتربية البيئية كوحدة متميزة واضحة

فى مستهل عقد السبعينات . وبادر الكثير من البلدان خلال هذه الفترة ببذل جهودها الخاصة لضم عناصر التربية البيئية الى مناهج التعليم العام ولقد أكثر مؤتمر الامم المتحدة الاول حول بيئة السكان (استوكهولم ، يونيو ١٩٧٢) على الحاجة لتطوير برنامج للتربية البيئية على المستوى الدولى . ولوحظ خلال هذا المؤتمر أن كافة البلدان اعتمدت استراتيجية « صب أو تشريب » مواد دراسية تتعلق بالبيئة فى مختلف الاختصاصات التى يتضمنها المنهج التقليدى ، وذلك فى محاولة من هذه البلدان لدمج البيئى فى منهاج التعليم العام . وأدى ذلك الى ظهور منهج متداخل الاختصاصات يتضح وجوده فى المستوى مابعد الابتدائى بشكل خاص . ومن بين المواد التقليدية استوعبت العلوم الطبيعية والاجتماعية النصيب الأكبر من المفهوم البيئى فى نهج التشريب هذا .

(جـ) **التربية السكانية** : بدأ مفهوم التربية السكانية بالظهور منذ عقد تقريبا من السنين ، وشيئا فشيئا أصبح محتواه واضحا ومجديا على الصعيد التنفيذى وذلك نتيجة لمجموعة متنوعة من التجارب الوطنية والاقليمية . وأكثر المؤتمر السكانى العالمى (بوخارست ١٩٧٤) على الحاجة للتطلع الى القضايا السكانية من وجهة نظر شاملة ، ودعا بشكل خاص الى توجيه اهتمام كاف للقضايا البيئية والبحث عن نظام اقتصادى دولى جديد . ولم يعد فى الامكان التحدث عن ديناميات السكان دون ان نذكر المهمة الضرورية والعسيرة ألا وهى مراقبة التوازن البيئى والاقتصادى اللذين ترتكز عليهما الحياة .

(د) **التعليم من اجل التفاهم الدولى والتعاون والسلم** : ينظر الى التربية الدولية أساسا على انها تعليم متداخل لاختصاصات ، وحدد العديد من المواد الدراسية التى يمكن تشريبها فيه ، مثل التاريخ ، والجغرافية الوطنية والاقليمية والعالمية ، الأدب واللغات الوطنية والاجنبية تعلم الفن ودراسات الحضارات ، والفلسفة ، الاخلاقيات ، التربية الوطنية ، التربية الدينية ، دراسات المؤسسات والتنظيمات السياسية ،

العلوم الاجتماعية والانسانية ، العلوم الطبيعية والرياضيات • ويعتقد أن نهجا متداخل الاختصاصات يغطى كافة المواد والنشاطات سوف يكون أكثر فعالية من مجرد تدريس مواد منفصلة غير مرتبطة بعضها ببعض ، كما يوصى أيضا بوجوب معالجة هذا الموضوع بصورة كافية فى جميع مستويات النظام التربوى ، ومن ثم سيشكل هذا الموضوع جزء متكاملا من التعليم العام •

(هـ) **تعليم العلوم والتكنولوجيا** : ان تأثيرات التنمية العلمية والتكنولوجيا التى تحققت خلال القرن الأخير أدت الى اضافة مجالات اهتمام جديدة وطرق حديثة فى التفكير والفهم الى المنهاج المدرسى ، مما يقتضى اهتماما متزايدا بالدراسات الميدانية وبنهج النظم • وتتيح المدارس للشباب من خلال تدريس منهاجا كهذا لاكتساب الافكار العلمية والتكنولوجية الاساسية وذلك اذا ما كان عليهم تنمية وعيهم وادراكهم الشخصى بأساليب تفاعل العلوم والتكنولوجيا والمجتمع بعضها مع بعض • وهكذا يمكن للعلوم اثبات مساهمتها الهامة فى التعليم عموما ، وتبرير مطالبها بالحصول على موقع هام فى « جذع » أو الجزء المركزى لمنهج التعليم العام •

(و) **العلاقة بين العمل المنتج وتنمية المجتمع** : ان أحد الاقتراحات المطروحة لمعالجة الوضع المتعلق بمنهاج التعليم العام هو ضرورة الاهتمام بعلاقة هذا المنتج وتنمية المجتمع المحلى ، حيث ينبغى للتعليم العام ولاسيما تعليم العلوم والتكنولوجيا الارتباط بعالم العمل خارج غرفة الصف ، كما ينبغى أيضا تصور التعليم ضمن اطار التربية المستديمة • وفى مثل هذا السياق يجب اقامة الروابط بين الدراسة والصناعة والزراعة والمجتمع المحلى ، أى بعبارة أشمل ينبغى توجيه التعليم نحو تنمية المجتمع المحلى •

(ز) **الصحة التغذية والتربية الدينية** : اعتبرت الصحه والتغذيه خلال السنوات الأخيرة كعناصر أساسية فى منهاج التعليم العـام • وتغطى

مناهج الصحة والتربية الغذائية فى معظم البلدان كلا من الصحة والتغذية بالاضافة الى التربية البدنية ، كأحد الجوانب الهامة للتربية الصحية •

وفى الكثير من البلدان لاتدرس الصحة كمواد دراسية منفصلة وانما بالتكامل مع مجموعات من المواد الدراسية الأخرى ، أو «بتشريبها» بمواد دراسية أخرى • وبعبارة أخرى يمكننا القول أن هذه البلدان اعتمدت منهجا متداخل أو متعدد الاختصاصات •

(ح) **التربية الجمالية** : اذا ما اعترفنا بالافتراض المنطقى القائل بأن الاحتكاك بعالم لفن يؤثر على الشخصية ككل وبشكل الخبرات الذهنية والروحية لدى الانسان ، فاننا نعترف أيضا بأن تعميم المعرفة بمتخلف أشكال الفن وتنمية الذوق الجمالى هما عنصرات ضروريان لمكونات التعليم العام للجميع ، لذلك ستحتل التربية الجمالية موقعها ما بين المواد الأخرى لمنهاج التعليم العام •

وهناك تأكيد على امكانية التربية الجمالية اتخاذ دور المنبر الذى تتلاقى فيه هذه المواد وتتقارب بحيث يتغذى هذا المنبر بما تساهم فيه كل مادة من علوم وتاريخ وتكنولوجيا •

(ط) **التعليم العام من منظور التربية المستديمة** : تعتبر التربية المستديمة مبدءا بامكانه التوجية والتأثير فى كافة تجديدات واصلاحات بنى التعليم ومحتواه وطرقه وأساليبه • لذا فان لهذا المفهوم تأثيرات هامة على محتوى التعليم العام ، بحيث ينبغى اختيار مجالات المنهاج والمواد الدراسية بأسلوب يجعل منها قاعدة عريضة وخيارا ممكنا لتعليم أوسع فى كلا الميدانين العام والمهنى •

حدود نهج تداخل الاختصاصات والصعوبات الواجب تخطيها :

ان الأصالة التى يبحث عنها وبأى ثمن الاختصاصيون الذين طالبوا بالغاء الاختصاصات من التعليم (دون أن يحددوا على اقل الشروط المطلوبة

أو الخطوات اللازمة للوصول الى مثل هذا المحتوى) خلقت ضمن صفوف التربويين بعض التحفظات أمام منهج تداخل الاختصاصات • لذا تجدر الاشارة مرة أخرى الى بعض الصيغ التى يقتضى تعزيزها وجود الاختصاصات ، وأن درجة تكامل ودمج الاختصاصات تتحدد بموجب الظروف المحسوسة والملموسة •

ـ يمكن الاشارة أولا الى الحدود التى تفرضها نوعية البنى القائمة ، فالاختيار المهنى المبكر مثلا الذى يرغم التلاميذ على اختيار نوع معين من المدارس الثانوية ذات طابع صناعي فى سن ١٤ عاما ، هذا الاختيار يشكل عائقا أمام تداخل الاختصاصات ، فى نفس الوقت يعتبر وجود جذع مشترك فى الثقافة العامة المتطورة حتى سن ١٥ أو ١٦ عاما عاملا مساعدا على تعزيز تداخل الاختصاصات •

ـ تنشأ بعض الحدود أيضا من الفلسفة أو المفهوم الذى يشكل أساس طريقة تنظيم المحتويات التربوية • وينبغى لنا منذ البداية الادراك بأن تداخل الاختصاصات ضمن التعليم هو مهمة جسيمة وذلك

● عندما يخلو البحث التربوى نفسه من طابع متداخل الاختصاصات يهدف تطوير المعارف العلمية المكتسبة على ضوء المقاصد المعينة للتربية •

● عندما لا تكون العوامل المستهدفة من قبل المنهج الشامل أو المتداخل الاختصاصات محددة ومطلوبة طبقا لدورها وطبقا للموارد المعينة

● عندما تقع مهمة اعداد البرامج الدراسية لكل اختصاص على عاتق لجنة تعمل باستقلال وبمعزل عن اللجان الاخرى ، ويكون همها الوحيد الحفاظ على أو زيادة حجم ووزن المعلومات التى تتيحها هذه الاختصاصات •

● عندما يعالج مؤلفو البرامج الدراسية المحتوى كوحدات مستقلة دون اللجوء الى منهج منتظم والى مبادىء التربية المستديمة •

وقد يكون التوجه نحو منهجيــة أكثر ملاءمة ، هو أهم نتيجة تم التوصل اليها بعد ثلاثة أو أربعة عقود من اصلاحات النظام التربوى . ويعتبر تحديد العلاقات القائمة بين مكونات النظام التربوى واحدا من اكثر المكتسبات نفعا فى مجال علوم التربية والاصلاح المدرسى . وتؤكد كافة المؤلفات عن المناهج أهمية هذه العلاقات ، وهى علاقات يصعب تحديدها

من هنا تأتى أهمية النهج الشامل المترابط لتغيير الأهداف والمحتويات والطرق والامتحانات وسواء تعلق الأمر باســـتراتيجية متزامنة تغير كافة مكونات النظام التربوى بواسطة جملة من التدابير ، أو باستراتيجية تعاقبية ، تبقى الوحدة المعنوية للاصلاح ضرورية لنجاح مثل هذا التغيير .

مشكلات تتعلق بالتقويم وبمعارضة التغيير :

ان اتباع النهج المتداخل الاختصاصات يجعل العملية التربوية من غير شك أكثر تقيدا من تلك التى تتبع النهج التقليدى . وعندما تتوفر الشروط التالية يمكننا القول بأن هناك تداخلا فى الاختصاصات ضمن محتوى التعليم ضمن العملية التربوية .

- تحديد وتوضيح منهجيات مشتركة أو مفاهيم أساسية مشتركة (كالنظام والمعيار والتركيب .. الخ) لعدد معين من الاختصاصات أو لكافة الاختصاصات الدراسية للصف الواحد أو للمرحلة الواحدة .

- عندما يعمل مدرسو الصف نفسه أو المرحلة نفسها فى فريق بغية تحديد الروابط المفيدة أو الانحرافات المحتملة ، وعندما يقوم هؤلاء تدريجيا بازالة الحواجز الصارمة القائمة بين الاختصاصات .

- عندما يتم التحول من التفاعلات التلقائية بين الاختصاصات نحو الروابط المنتظمة والضرورية منطقيا .

- عندما يكون هناك تبادل منتظم للمعارف والطرق والخبرات بين الاختصاصات .

- عندما تنشأ روابط بين التربية النظامية وغير النظامية ، سواء بواسطة الأنشطة التربوية أو بمعونة أنشطه أصافيه أو نشاطات غير نظامية (نوادى الطلاب ، صفوف الهواء الطلق ٠٠ الخ ٠

ولقد أثيرت مشكلة تقويم نهج تداخل الاختصاصات عدة مرات واعتبرت هذه المشكلة حيوية وفى الوقت نفسه عسيرة الحل ٠

ان وسائل التقويم التقليدية لا تلائم نهج تداخل الاختصاصات التى يرمى لغايات تتعلق بمجمل الواقع وبشخصية الدارس ، وينبغى للتقويم منح القدر نفسه من الأهمية لكل ماهو شعورى وادراكى ، وينبغى له أيضا أن يشمل مجمل الخطوات أن تفهم المشكلة واتخاذ القرار واعداد وتنظيم وتنفيذ نشاط أو مشروع ما ٠

ولا ينبغى أن تغيب عن أذهاننا الأسباب التى تدعو لاجراء التقييم ، فهدف التقييم هو « التحسين وليس الاثبات » ، وبينما يحتفظ التقييم بوظيفته التشخيصية الفردية ، فان عليه أيضا أن يضطلع بوظيفة اجتماعية ٠ وبالطبع ما زال ينبغى علينا تقييم كفاءة التلميذ ، غير أنه ينبغى أيضا تقييم العمل الجماعى ٠ كما يمكن اجراء التقييم العمل الجماعى ٠ كما يمكن اجراء التقييم على المشاريع والنتائج والأنشطة ذات الطابع الواسع الذى يتعدى الأنشطة الصيفية اليومية ليشمل أنشطة أخرى ويمكن أن نقوم بالتقييم لجنة تحكيمية أو التلاميذ أو حتى أولئك الذين يجرى تقويمهم ٠

ولقد اتفقت كثير من الآراء فى تأكيدها على صعوبة اجراء التقييم ضمن اطار متداخل الاختصاصات ، وبخاصة تقييم الشعور والمواقف التى ما زال يشكل مشكلة قائمة تبتغى الحل والتى على أية حال ستتطلب مراقبة وملاحظة لفترة طويلة ٠ والتقييم ميدان العلوم الاجتماعية له مشكلة أيضا ، ذلك لأن المعايير أصعب تحديدا هنا ٠

ومن المتفق عليه أن الامتحانات الخارجية التقليدية تزيد من تعقد مشكلة التعليم المتداخل الاختصاصات .

ان تداخل الاختصاصات يقتضى اجراء تغييرات عميقة فى ممارسة التعليم وفى تنظيم معلومات المعلم ودوره التربوى . ومثل هذا التغيير يواجه بالضرورة مقاومة أو حتى جمودا ومع ذلك يجب عدم المغالاة فى تقدير الصعوبة ، وينبغى أن تكون لنا ثقة فى ذكاء واستعداد المعلمين الذين هم من أهم المصادر البشرية فى أى نظام تربوى . ومع ذلك لا بد من اقناع المعلمين وتدريبهم ، والتدريب على نهج تداخل الاختصاصات نفسه أمر جديد وسيقتضى اجراؤه ليس مصادر مادية فقط وانما أيضا قدرا معينا من التفكير التربوى ومن القدرة على التخيل .

او تداخل الاختصاصات مع تقبل التلاميذ له يلاقى أحيانا بعض المقاومة من الآباء الذين لم يعودوا يروا نفس النمط المدرسى الذى اتبعوه أنفسهم عند دراستهم .

كما يتطلب اتباع النهج المتداخل الاختصاصات فى التربية قيام تعاون بين كافة مستويات التعليم وأيضا بين مختلف الوزارات .

ومن الأهمية بمكان اجراء البحوث فى مجال تكاليف المنهج المتداخل الاختصاصات التى لم تجد جوابا واضحا لها بعد ، فهناك من يقول أن ارتفاع فى التكاليف يرجع سببه الى الحاجة لانتاج مواد جديدة ولتدريب العاملين ، وهناك من يرى امكانية متوسطة الأجل لخفض مجمل النفقات نتيجة لتركيز التخصصات وتقليص عدد الكتب الدراسية .

للحديث بقية فى عدد مايو القادم باذن الله .

العوامل الأساسية المؤثرة في التعليم والتعلم

(مناظرة بين وجهات نظر : « بلوم » ، « جانييه » ، « سكينر »

للدكتور حمدى محروس احمد محمد
مدرس علم النفس التعليمى ـ كلية التربية
جامعة الأزهر

مقدمة :

الظاهرة الملفتة للنظر ـ فى الوقت الحالى ـ والتى تستحوز على انتباه المهتمين بشئون التربية والتعليم بعامة ، وأيضا تشغل بال الباحثين فى مجال التعلم وعلم النفس التعليمى بخاصة ، هى ظاهرة تذبذب مستوى التحصيل الأكاديمى ، أو مستوى الاداء performance عموما ، بالنسبة للتلاميذ والطلاب فى مختلف المراحل التعليمية ٠

وهذا يتطلب ضرورة معرفة الأسباب التى تؤثر ، والتى تعمل على تذبذب مستوى أداء هؤلاء التلاميذ والطلاب ، للعمل على تلافى هذه الظاهرة فى مدارسنا أو مؤسساتنا التعليمية المختلفة ٠ وللوصول الى معرفة هذه الأسباب من وجهة النظر السيكولوجية ، سوف يتناول كاتب هذا المقال وجهات نظر علماء علم النفس التعليمى « بلوم » ، « جانييه » ، و «سكينر» عن التعلم الفعال effective learning ، والتعليم الفعال effective instruction من خلال معتقدات كل منهم فى بعض العوامل الأساسية التى تؤثر فيها بعامة ٠

والتعليم instruction عملية يقوم بها المعلم (أو المدرس) بهدف توصيل المعلومات للمتعلم (أو التلميذ) ، واكسابه مهارات معينة أو معلومات جديدة أو تعديل سلوكه الى الأفضل ، ويتم ذلك عن طريق التفاعل الايجابى active interaction بين كل من المعلم والمتعلم « سلولزر » ، و « ماير » Sulzer and Mayer (١٩٧٢) ٠ ولكى تتم هذه العملية على نحو أفضل ويهيأ لها المناخ المناسب ، ويراعى فيها امكانات المتعلم وقدراته capabilities ، وينظم فيها موقف

التعلم learning situation ويوظف لخدمة المتعلم . ولذلك تقام المؤسسات التعليمية المختلفة ، ويعد لها البرامج التعليمية ، وطرق التدريس المناسبة للوصول الى أكبر قدر من التعليم بالنسبة للمتعلم « جانييه » GaGne ، (١٩٧٤) .

أما التعلم learning فهو مفهوم فرضي ، وهو العملية التى يتم عن طريقها تغيير أو تعديل السلوك (بمعناه الشامل) ، ويتم ذلك عن طريق ممارسة والنشاط الذاتى للكائن الحى (الناضج أو القابل للتعلم) من خلال تفاعله مع البيئة (لتحقيق توازنه) « أوزابيل » Ausubel

وعلى ذلك فالتعلم هو ما يتعلمه الفرد بنفسه ، عن طريق تفاعله النشيط مع بيئته ، بهدف تحقيق توازنه البيولوجي والسيكولوجي على حد سواء . والمتعلم خصائص منها أنه مفهوم فرضي يستدل عليه من السلوك ، وأنه يتسبب في تعديل أو تغيير السلوك بمعناه الشامل ، سواء كان هذا السلوك ظاهريا overt behavior أم كان هذا السلوك داخليا covert behavior (أى كل نشاطات الفرد) ، على أن يظل هذا التعديل فى السلوك ثابتا نسبيا ، والتعلم عملية مستمرة عند كل من الانسان والحيوان من المهد الى اللحد « هرجنهان » Hergenhahn (١٩٨٢) .

ويرى « برونر » Bruner ، (١٩٧٣) أن الهدف من التعليم instruction هو استخلاص الفهم العام لأى موضوع من موضوعات التعلم المختلفة . كما يقرر أن الفرق بين « نظرية التعليم » Theory of instruction ، « ونظرية التعلم » learning Theory هو أن نظرية التعلم نظرية وصفية تصف ما قد حدث بعد حدوثه ، ولكن « نظرية التعليم » تعطى وصفا سابقا لما قد يحدث ، لأنها تصف مسبقا كيف يمكن أن يتعلم الفرد تعليما جيدا وذا فاعلية .

أولا : وجهة نظر « بلوم » Bloom :

تبعا للنتائج التي استخلصها من دراساته وأبحاثه عن العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم (والأداء المدرسي والتحصيلي) ، أشار « بلوم » Bloom (١٩٧٦) إلى خمسة عوامل نعتبر على جانب كبير من الأهمية ، لأنها تعمل على جعل التعلم والتعليم أكثر فاعلية وكفاءة ، كما أنها تعتبر من الأسباب الأساسية في تذبذب الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ والطلاب بشكل عام ، وهذه العوامل هي :

١ ـ المدخل العقلي (أو المعرفي) : Cognitive entry Characteristices

وهو المدخل ذو الخصائص المعرفية ، أو المستوى العقلي والمعرفي للمتعلم ، والذي يشتمل على كم وكيف المعلومات والمهارات السابقة التي يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته حينما يواجه بموقف تعلم جديد new learning situation ، وأيضا يختص بتاريخ History المتعلم الخاص بتنشئته ، وتربيته ، وتعليمه السابق . ويرى « بلوم » أن كل موقف تعلم جديد يستلزم وجود متطلبات أساسية prerequisites (معلومات ، مهارات) سابقة ، يجب أن يكون المتعلم قد اكتسبها acquired لكي يتمكن من اتقان (أو التمكن من) المعلومات والمهارات التي يتضمنها موقف التعلم الجديد . فاذا كان المتعلم ليس في المستوى العقلي (أو المعرفي) المناسب ، فانه ـ دون شك ـ لا يستطيع تعلم واتقان المعلومات والمهارات أو أية نشاطات أخرى ، ويظل كذلك حتى يتمكن من اتقان المتطلبات الأساسية (معلومات أو مهارات سابقة) . والا فلا جدوى من التعليم instruction لأنه في هذه الحالة سوف يكون غير فعال ineffective ويقرر « بلوم » Bloom أن عامل المستوى العقلي (أو المعرفي) يحدث تأثيرا في عملية التعلم يقدر بـ ٥٠٪ من التغير في الأداء .

٢ ـ المدخل العاطفي (أو الوجداني): Aective entry Characteristics

يعطي « بلوم » أهمية كبيرة لهذا المدخل ذي الخصائص العاطفية

أو الوجدانية) ، لأنه يؤثر بشكل ملحوظ فى أداء المتعلم ، ويبين الفروق الفردية بين الأفراد ، فهذه الخصائص الوجدانية والتى تشتمل على اتجاهات وميول ، وعواطف ، وانفعالات المتعلم تختلف vary تبعا لادراك المتعلم للعمل task الماثل أمامه ، الى جانب عـلاقة هذا العمل بخبرات المتعلم السابقة ، وبتنشئته الاجتماعية ، وتاريخه السـابق . فاتجاه المتعلم نحو المدرسة ، أو نحو المعلم أو نحو أقرانه وزملائه ، أو مفهـومه الذاتى عن التعليم الأكاديمى ، ... الـخ ، كلها أمثلة ترتبط بالمدخل ذى الخصائص العاطفية ، والذى يعتبر على جانب كبير من الأهمية بالنسـبة للمتعلم . ويقرر « بلـوم » أن عامل المدخـل العاطفى بمفرده يحدث تأثيرا فى عملية التعلم يقـدر بـ ٢٥٪ من التغير فى الاداء (أو التحصيل المدرسى) . وحينما يتم اضافة تأثير هذا العامل الى تأثير العامل السابق (المدخل العقلى « أو المعرفى ») ، فان تأثيرهما معا يقدر بـ ٦٠٪ (تقريبا) من التغير فى الأداء .

٣ – اتقان (أو التمكن من) المتطلبات الأساسية :
Mastry of prerequisites

وهذه المتطلبات الأسـاسية تعتبر الركائز الأولية ، أو الاسس الأولية ، المتعلقة بالمعلومات والمهارات knowledge and/or skills السابقة ، والتى يجب أن يـكون المتعلم قد تمكن منها الى حـد الاتقان . ويؤكد « بلوم » على أهمية هذا العامل ، وعلى ضرورة اتقان التعلم السابق لأنه يؤثر بدوره على التعلم اللاحق ، اذا أردنا تعليما فعالا effective instruction بالنسبة للمتعلم .

٤ – التغذية الرجعية (و الراجعة) التصحيحية :
Feed-back with correction

يؤكد « بلوم » على أهمية عامل التغذية الرجعيـة التصـحيحية ، ومعرفة المتعلم لأخطـائه ونتـائج أعماله وأفعاله أولا فأولا فى تحسـين improve الأداء اللاحق . وعلى ذلك فهذا العامل له أهميته القصوى فى جعل التعلم داخل الفصل المدرسى أكثر فعالية كفائه .

ﻫ ـ نوع (أو كيف) التعليم : Quality of instruction

ويقصد « بلوم » بعامل نوع (أو كيف) التعليم الى الاشارة الى أهمية كل من : (أ) ـ المثيرات الدلالية (مثل : الامثلة ، والنماذج) ، والتوجيهات directions التى تقدم للمتعلم أثناء أو خلال موقف التعلم • (ب) مشاركة participation المتعلم بنفسه فى الأنشطة التعليمية المختلفة • (ج) ـ التعزيز reinforcement المناسب الذى يتلقاه المتعلم • ويقرر « بلوم » أن عامل نوع (أو كيف) التعليم يحدث تأثيرا فى عملية التعلم يقدر بـ ٢٥٪ من التغير فى الأداء (أو التحصيل المدرسى) •

يؤكد « بلوم » ، (١٩٦٤) على امكانية التغلب على ظاهرة التذبذب فى الأداء والتحصيل ، وتحسين وزيادة كفاءه وفعالية التعليم والتعلم ، اذا تمكنا من معرفة وضبط هذه العوامل must be known and controlled أثناء عملية التعلم •

ثانيا ـ وجهة نظر « جانييه »

عرف « جانييه » Gagne' ، (١٩٧٥) التعليم instruction على أنه مجموعة من الوقائع (أو الأحداث) events يتم تخطيطها لكى تحسن ، وتنشط ، وتدعم • ويذكر « جانييه » نوعين من هذه الأحداث وهى : الأحداث الخارجية external events والأحداث الداخلية internal events (وأحيانا يسميها بالشروط conditions الخارجية ، والشروط الداخلية) • والأحداث أو الوقائع الخارجية هى عوامل بيئية ، وهى المؤثرات التى تحيط بالمتعلم هى الاثارة التى تصل اليه من الخارج •• ويؤكد « جانييه » على اهمية معرفة هذه الأحداث الخارجية لكى يتم تخطيطها وتنظيمها فى تسلسل

---

* Instruction as a set of events designed to improve, activate and support learning.

التى تحـــدث آثارهـا فى المتعلم . أما عن الوقائـــع (أو الأحداث) الداخلية ، فانها توجد داخل الفرد المتعلم نفسه ، ويستدل على وجودها عن طريق ملاحظاتنا لسلوكه الظاهرى . فيشير « جانييه » الى أن كل من الوقائع (أو الأحـــداث) الخارجية والأحـداث الداخلية ، يشكلان معا مضمون العملية التعليمية ، ولذلك فان تأثيرهما يظهر فى التعليم والتعلم . ويحدث التعلم فى زمن متواتر ومتصل learning takes place in a continuum of time ، ويعنى ذلك أن هناك لحظة moment يتم فيها تغيير الحالة الداخلية للمتعلم ، لتغييره من غير متعلم الى متعلم . ومن خلال معرفتنا لذلك يمكن ضبط سـير هذه الحركة movement عن طريق تنظيم الوقائع (أو الأحـــداث) الخارجية ، وتخطيط التعليم designing instruction لكى يحـدث التغيير المنشـــود فى أداء الفــرد (المتعلم) « جانييه » Gagne' ، (١٩٧٤) .

وقد ذكر « جانييه » خمســة أنواع رئيسـية من امكانات التعلم five major categories of learning capabilities وهى عوامـل داخليـــة يتم تعديلها وتنميتهـا عن طريق التعلم . وهذه الامكانات هى : المهارات العقلية intellectual skills والمعلومات اللفظية verbal information والاستراتيجيات المعرفية cognitive strategies والمهـــارات الحركية الاتجـــاهـات attitudes وكم وكيف هذه الامـــكانات يختلف حســـب الفروق الفرديـة بين الأفراد . وحسب المؤثرات الخارجية المحيطة بالمتعلم أثناء موقف التعلم ، وتوجد هذه الامكانات فى ذاكرة المتعلم نتيجة التعلم السابق ، ويتم تعـديلها ، وتحسينها ، وتنميتها عن طريق التعلم اللاحق « جانييه » Gagne' (١٩٧٧) .

وقد أشار « جانييه » الى عدة عوامل أساسية تؤثر فى فعالية كل من التعلم والتعلم وهذه العوامل هى :

٧ ـ البناء المعرفي : Cognitive Structure

أعطى « جانييه » أهمية كبيرة لهذا العامل ، والذي يماثل المدخل ذا الخصائص العقلية (أو المعرفية) الذي قال به « بلوم » • فقد أشار « جانييه » الى اهمية المكونات الأولية أو المتطلبات الأســاسـية لكل من المعارف والمهارات prereqpisite knowledge or skills التي يجب ان يكون المتعلم قد اكتسبها من خلال تعلمه السابق ، لكي تساعده في اتقان (أو التمكن من) master المعارف والمهارات في تعلمه اللاحق • وأكد « جانييه » على أهمية معرفة المستوى العلمي (أو المعرفي) للمتعلم ، لأن ذلك يزيد من فعـاليـــة وكفاءة التعليم والتعلم • ولذلك فقد أعطى أهمية بالغة الى دراسة العمليات العقلية mental processes التي تحــدث داخـل البنـــاء المعرفي للمتعلم . وذلك عن طريق تقديمـــه لما يسمى بنمـــوذج المعرفة (أو نموذج التعلم والذاكرة model of learning ad memory) ، وفيه يفترض « جانييه » وجود عدد من الأبنية (أو البناءات) الداخلية postulates internal structures في العقل الانســاني ، يختص كل بناء منها بعمليات عقلية مجردة • وهذه العمليات العقلية الداخلية هي : الانتبـاه attention ، الاختيار من بين المدركات semantic encoding إعطاء المعنى selective perception الاسترجاع retrival توليد الاستجابة response generator ، عمليات الضبط (الداخلي) executive control والتوقعات expectances .

كما أشار «جانييه» الى أن التعلم يبدأ عن طريق اثارة أجهزة الحس (او الحـواس) receptors وينتهي بالأفعـــال الظاهرية (أو السلوك) ، وبالتغذية الرجعية التي تتبع أداء المتعلم • والتعليم الفعـال يشتمل على العديد من الاثار الخارجية ، والتي تؤثر بدورها على العديد من العمليـات العقلية ، والمتعلم نفســـه يؤثر أيضا في العمليات العقلية

(الداخلية) عن طريق أثر الذاكرة memory trace وعن طريق عمليات الضبط الذاتي الداخلي •

٢ — العامل الوجداني (أو العاطفي) : Affective factor

أكد « جانييه » على أهمية العامل الوجداني (أو العاطفي) للمتعلم لأن هذا العامل ينتج عنه شعور داخلي (متناغم) feeling tone يؤثر على اختيار المتعلم لأفعاله تجاه بعض الأهداف ، الأشياء ، الأحداث ، أو الأشخاص •

ولذلك يعطي « جانييه » اهتماما للتعلم الوجداني affective domain وبالميدان الذي يختص بالعاطفة والوجدان affective learning عموما في اكتساب المتعلم اتجاهات ، وميول ، تجاه أي موضوع أو أشخاص أو أفكار ، لأن ذلك ينعكس بدوره على فعل الاختيـــار لدى المتعلم ، ومن ثم يؤثر على أدائه •

٣ — اتقان (أو التمكن من) المتطلبات الأساسية
Master of prerequistes

يعتقـــد « جانييه » أنه لا يمـكن للمتعلم أن يحدث من لا شيء from scratich وأن التعلم السابق prior learning هام جدا للتعلم اللاحق • وكذلك يؤكد على أهمية اتقان (أو التمكن من) المتطلبات الأســـاسية من المعلومات والمهارات ، والتي يجب أن يكون المتعلم قد اكتسبها (سابقا) ، لكي يتمكن من اتقان المعلومات والمهارات في موقف التعلم الحالي • ويؤكد « جانييه » ن هذا العامل هام جدا بالنسبة لأنواع التعلم الثمانية التي ذكرها وهي : ١ — التعلم الاشاري signal learning (وهو التعلم عن طريق اســـتخدام المثير الخارجي كأشارة signal لازمة لحدوث الاستجابة) • ٢— تعلم المثير — الاستجابة
stimulus-response learning

٣ — التعلم المتسلسل (أو المتصـــل ببعضه) chaining ٤ — تعلم الربط بين الألفاظ (أو الكلمات) verbal association ٥ — تعلم

التمييز المتعــــدد multiple discrimination ٦ ــ تعلم المفــاهيم concept learning ٧ ــ تعلم الاسس (أو المبادىء) principal learning ٨ ــ تعلم حل المشكلات problem solving learning

ويعتقد « جانييه » أن كل نوع من أنــواع التعلم هذه (الثمانية) مرتبا ترتيبا هرميا Hierarchial order بادئا بالتعلم الاشارى ، ومنتهيا بتعلم حل المشكلات ، وأن كل نوع من أنواع التعلم هذه يعتمد بصــفة أساسية على النوع الذى يسبقه فى الترتيب كشرط (أو كمطلب) أساسى prerequiste لتعلم نوع التعلم الذى يليه فى الترتيب • ولذلك فان التعلم الأكثر صعوبة أو المعقد complex يتطلب من المتعلم أن يكون قد أتقن (أو تمكن من) تعلم المراحل الأولى للتعلم التى تسبق مرحلة التعلم هذه (المعقدة) •

٤ ــ تنظيم الأحداث (أو الوقائع) الخارجية :
The arrangement of external events

يؤكد « جانييه » على أهمية هذا العامل لاحداث التغير المنشود فى أداء الفرد (المتعلم) • فتنظيم ، وضبط ، وتخطيط الوقائع الخارجية أو المؤثرات البيئية ، تقديمها للمتعلم بالطريقة التى تتناسب والتى تتفق مع خصائصه العقلية ، والوجدانية ، والجسمية ، الاجتماعية ، تحدث أثرها الفعال فى عملية التعلم • لذلك يشير (جانييه) الى أهمية اختيار تقديم المثير المناسب لكل نوع من أنواع التعلم (الثمانية) ، لأن كل نوع من هذه الأنواع له مثيرته الخاصـــة به • ويجب تجيه ولفت نظر المتعلم الى مثيرات معينة هى موضوع التعلم الماثل أمامه ، بالاضــافة الى امداد المتعلم بالأمثلة والنماذج ، والأشكال ، والصور التوضــيحية التى تقرب المعنى وتوضح المفهوم • هذا الى جانب أهمية تشجيع المتعلم وحثه على نقـــل المعرفة والمهارات من مجال الى مجال transfer ، وتقييم نفسه selaf-evaluation والاستفادة من التغذية الرجعية التصحيحية ، لأن ذلك كله يؤثر فى أداء المتعلم ويعمل على كفاءة وفعالية التعليم والتعلم •

٥ — التغذية الرجعية (أو الراجعة) التصحيحية :
Corrective feed-back

يؤكد « جانييه » على أهمية هذا العامل فى تحسين improve التعلم والتعليم بشكل عام . والتغذية الرجعية (أو الراجعة) عنده تتم من ملاحظة المتعلم لنتائج عمله ، وهذه الواقعة (أو الحادثة) event تجعل المتعلم يثبت ، ويبرهن أن التعلم قد حدث accomplished بالنسبة له . ولذلك فان التغذية الرجعية تتطلب دائما التأكد a check من نتائج التعلم ، وهى عملية خارجية external تؤثر بصورها على العمليات العقلية الداخلية للمتعلم . ويسمى « جانييه » ظاهرة التغذية الرجعية هذه بالتعزيز this phenomenon reinforcement

ثالثا — وجهة نظر « سكينر » Skinner

لم يعطى « سكينر » أى اهتمام للبناء العقلى أو للمستوى العقلى والمعرفى للمتعلم ، لا للعمليات العقلية الناتجة من الاستنباط أو الاستدلال ، لأنها من وجهة نظره غير قابلة للقياس او الملاحظة (الخارجية) .

وهدفه من دراسة العلاقة بين كل من المدخلات inputs والمخرجات (أو النواتج) outputs هو كشف العلاقات السببية المحددة الموجودة بينهما « سكينر » Skinner ، (١٩٦٨) ، والعوامل التى يهتم بها « سكينر » ويرى — من وجهة نظره — أنها العامل الأساسية المؤثرة فى التعليم والتعلم هى :

١ — عملية التشكيل : Shaping process

يرى « سكينر » أن التعلم هو فى الأساس عملية تشكيل ، ونموذج

---

* to discover the specific cause-effect relationships between inputs and outputs.

السلوك الجديد يكتسب is acquired عن طريق سلسلة من التتابع التقاربي (أو المتقارب) series of successive approximation يتم فيها تعزيز الخطوة الصحيحة ، واطفاء extenguishe الخطوة غير الصحيحة ·

ولذلك ـ فالتعليم من وجهة نظره يتضمن في أساسه تنظيم عملية توقيع الحصول على تعزيز · كما يرى أيضا ان التعلم هو اكتساب الروابط connections بين المثيرات والاستجابات · والتعزيز (أو المكافأة) التي يحصل عليها المتعلم يعمل على تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات ، وهنا ـ فقط ـ يحدث التعلم learning has occured « سكينر » ، (١٩٥٣) ·

ولذلك ـ يقرر « سكينر » أنه لكي يصبح التعليم والتعلم أكثر كفاءة وفعالية ، يجب الاهتمام بعملية تشكيل السلوك ، وتنظيم عملية توقع الحصول على التعزيز ·

٢ ـ التعلم ظاهرة شاملة (متسعة :
Learning as a comprehensive phenomenon

لم يهتم « سكينر » بالعوامل العقلية ، أو المستوى المعرفي والعاطفي (أو الوجداني) للمتعلم ، ولم يهتم أيضا بالفروق الفردية بين الأفراد ، أو بنوع أو جنس المتعلم (الفرد) ، فالتعلم من جهة نظره ظاهرة شاملة (متسعة) يشترك فيها الجميع shared by exeryone يستوى في ذلك الانسان والحيوان ، والأطفال والراشدين · وهذه المفاهيم القليلة والبسيطة مثل : المثير ، الاستجابة ، التعزيز كافية لشرح وتفسير عملية التعلم لدى الجميع ·

** Instruction consists basically on the arrangement of reinforcement contingencies.

٣ ـ التسلسل : Chaining

لم يعطي « سـكينر » أي اهتمام لعامل اتقان (أو التمكن من) المعلومات والمهارات السابقة على التعلم prerequisties ، ولكنه يعطي اهتماما لعملية تسلسل وتواتر السلوك ، وعملية كتساب السلوك من وجهة نظره تتم في تسلسل المثيرات والاستجابات التي تحـدث في موقف التعلم ، وربطها ببعضها عن طريق الدعم أو التعزيز •

٤ ـ التعزيز : Reinforcement

يؤكد « سكينر » على الأهمية القصوى للآثار النـاتجة عن عامـل التعزيز (وبخاصة التعزيز الايجابي) في زيادة أداء الفرد ، وفي كفائة وفعالية عملية التعلم عموما • والتعزيز يعمل على زيادة تكرار حـدوث الاسـتجابة المرغوب فيها ، وأهمية كل من التعزيز الفوري أو التعزيز المؤجل يعتمد على لحالة أو موقف التعلم ذاته • كما أشار « سكينر » الى أثر العقـاب punishment في كف الاسـتجابة وذلك عندما يتبع الاستجابة مثير غير سـار ، أو بابعاد المثير السـار من موقف التعلم ، ويستخدم العقاب في محاولة كف الاستجابة الغير المرغوب فيها •

٥ ـ تاريخ التعزيز : History of reinforcement

يعطي « سكينر » أهمية كبيرة عن معرفة نـوع التعزيز الذي كان يعمل في الماضي (سـابقا) ، ويمكن أن يعمل مرة ثانية (الآن) أو مايسميه بتاريخ التعزيز الخاص بالمتعلم ، لأن معرفة ذلك يعمل على تقديم التعزيز المناسب والمؤثر للمتعلم ، وبالتالي يعمل على زيادة الأداء وتقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات •

ويعلق كاتب هذا المقال ـ على ما سبق ذكره ـ في أن الاتفـاق قد يكون متطابقـا بين جهة نظر « بلوم » ، ووجهـة نظـر « جانيية » Gagne مع اختلاف وجهتي النظر هذه مع وجهة نظر « سكينر »

Skinner • يتبين ذلك واضحا من اجراء بعض الموازنات التالية بين وجهة نظر « جانييه » (والتى تتماثل وتتطابق مع وجهة نظر « بلوم ») وبين وجهة نظر « سكينر » ، لزيادة توضيح ما يعتقده كل منهم عن العوامل المؤثرة فى التعليم والتعلم •

١ ــ يهتم « سكينر » بعملية التعلم فى شمولها واتساعها والتى يشترك فيها كل فرد بما فى ذلك الانسان والحيوان ، والكبار والصغار على حد سواء •

أما « جانييه » (وكذلك «بلوم») فقد أكدا على أهمية لفروق الفردية بين الأفراد خاصة الكبار والراشدين adults والأطفال الصغار childrens

٢ ــ قرر « سكينر » أن عدد قليل من لمفاهيم مثل : المثير ، الاستجابة ، والتعزيز تعد كافية من وجهة نظره لشرح وتفسير حدوث التعلم • أما « جانييه » (وكذلك « بلوم ») فقد جادل فى أن هذه المفاهيم غير كافية لشرح وتفسير كيفية حدوث التعلم • فاننا فى مسيس الحاجة الى دراسة العمليات العقلية الخاصة بالوعى ، والادراك والتفكير ، والنضج العقلى cognitive maturity والمستوى المعرفى عموما بالنسبة للمتعلم الى جانب معرفة تاريخه السابق عن التعلم ، لكى يمكن شرح وتفسير كيفية حدوث التعلم how learning occurs •

٣ ــ يقرر « جانييه » أن عملية التعلم تضمن involves تفاعل interaction الوحدات (أو الوقائع) الداخلية internal events مع الأحداث (أو الوقائع) الخارجية external events ، والأحداث الخارجية تتمثل فى بيئة المتعلم ، والمثيرات المحيطة به • أما « سكينر » فقد ركز على أهمية العلاقات الوظيفية (والسببية) بين المدخلات وبين المخرجات (أو النواتج) input-output relationships ، أو بين المثيرات والاستجابات ، ولم يهتم بعمليات لاستنباط أو الاستدلال بل يهتم بقياس وملاحظة السلوك (الظاهرى فقط) •

٤ ـ أكد « جانييه » على وجود خمسة أنواع مختلفة من نواتج التعلم ، كل منها يتطلب وجود أحداث (أو وقائع) داخلية ، وأحداث (أو وقائع) خارجية مختلفة . كما ذكر « جانييه » ثمانية انواع للتعلم كل منها يتطلب مثيرات معينة (محددة) . أما « سكينر » فالتعلم من وجهة نظره نوع واحد فقط يشترك فيه الجميع وحدد الاستجابات الناتجة عن التعلم فى صنفين هما : الاستجابات الاستجابية respondent (أو السلوك الاستجابى) ، والاستجابات التلقائية operant (أو السلوك التلقائى) . وعرف الاستجابة بأنها وحدة من السلوك وهى الوحدة الأساسية التى يبنى عليها الأداء المعقد ولاستجابات المعقدة .

٥ ـ يقرر « جانييه » أن عملية تخطيط لتعلم هى عملية ذات شقين bi-dimensional الشق الأول يتحدد فى أن نواتج التعلم (الخمسة) كل منها له مجموعة شروط (أو أحداث) داخلية مختلفة بالنسبة للمتعلم والشق الآخر ـ وهو على علاقة وثيقة بالشق الأول ـ يتحدد فى تنظيم الشروط (أو الأحداث) الخارجية تبعا للمتطلبات الداخلية internal requirements لكل نوع من أنواع التعلم .

وعلى ذلك ـ فان التعليم يتضمن مجموعة منفصلة من الاحداث separate events comprise a set ، كل منها له تأثيره المختلف على المتعلم . أما بالنسبة لـ « سكينر » فان أى عمل (أو نشاط) له ظواهره المرئية ، والتى يمكن ملاحظتها وقياسها ، والتعزيز عامل مستقل يعمل على ابتعاد أو جلب الاستجابة (أو يعتمد عليه حدوث الاستجابة) ، ويمكن التحكم فى أداء المتعلم عن طريق تغيير أو تنوع هذا العامل المستقل (باستخدام جداول التعزيز « المباشر » ، « والمتقطع ») .

والجدول التالى رقم (١) ـ يشتمل على ملخص عن موازنة وجهات نظر كل من « بلوم » ، « جانييه » ، « سكينر » بالنسبة لبعض المتغيرات التى يتضمنها كل من التعليم والتعلم :

جدول رقم (٧)

مقارنة بين وجهات نظر : « بلوم » ، « جانييه » « سكينر » لبعض المتغيرات التى يتضمنها كل من التعليم والتعلم

م	بعض متغيرات كل من التعليم والتعلم	وجهة نظر « بلوم »	وجهة نظر « جانييه »	وجهة نظر « سكينر »
(١)	عملية التعلم	تتضمن تفاعل بين التعلم السابق (المتقن) للمعلومات والمهارات وبين موقف التعلم الحالى .	تتضمن تفاعل بين الأحداث الداخلية (للمتعلم) والأحداث الخارجية (بيئة) .	تتضمن علاقة وظيفية (سببية) بين المدخلات وبين المخرجات أو بين المثير والاستجابة ، واكتساب الروابط بينهما عن طريق التعزيز .
(٢)	نواتج التعلم	نمو فى المعلومات والمهارات	خمسة أنواع من نواتج التعلم هى: معلومات لفظية اتجاهات ، مهارات عقلية، مهارات حركية ، واستراتيجيات معرفية .	أداء شامل يتحدد فى سلوك استجابى S-R ، وسلوك تلقائى R-S .
(٣)	تخطيط التعلم	مراعاة : المستوى المعرفى ، العاطفى ، واتقان المهارات والمعلومات السابقة، وتقديم تغذية رجعية ، مع مشاركة ايجابية وتقديم تعزيز مناسب للمتعلم .	تنظيم الأحداث الخارجية يماثل matching المتطلبات الداخلية لكل نوع من نواتج التعلم .	تنظيم عملية توقع الحصول على تعزيز ، والتحكم فى ضبط المتغير المستقل .
(٤)	الآثار التى تنتج عن العوامل البيئية	ارشاد وتوجيه ، تعزيز ، تغذية رجعية ، مشاركة فى الأنشطة ، اتقان للمعلومات والمهارات ، تعليم وتعلم فعال .	حدوث الانتباه ، معرفة الهدف ارشاد وتوجيه ، تغذية رجعية ، تقييم الأداء تقوية الذاكرة	زيادة احتمال حدوث الاستجابة المرغوب فيها ، وكف الاستجابة الغير مرغوب فيها .

خاتمـــة :

يتضح من العرض الســـابق لوجهات نظر كل من : « بلوم » ، « جانييه » ، و « سكينر » عن العوامل الأســـاسية المؤثرة فى التعليم والتعلم ، ومن المناظرة ، والمقارنة بين وجهات النظر هذه ، أن وجهة نظر « بلوم » تقترب أكثر فأكثر الى حد التطـــابق مع وجهة نظر « جانييه » بالنسبة لكل من التعليم الفعال effective instruction ، والتعلم الفعال effective learning ، ويبتعدان (أو يختلفان) مع وجهة نظر « سكينر » مع أهمية ما ذكره عن التعزيز وأهميته فى التحكم فى التغير فى الأداء بشـكل عام ، وأهمية ذلك لكل من التعليم والتعلم . ومع ذلك — فان الآخذ بوجهات النظر الثلاثة ، وتطبيقها فى مجال التعلم والتعليم يعتبر أمر فى غاية الأهمية — ولازم — للتغلب على ظاهرة تذبذب مستوى التحصيل الأكاديمى أو مستوى الأداء performance عموما ، بالنسبة للتلاميذ والطلاب فى مختلف المراحل التعليمية . على أن التنســـيق فى تطبيق وجهات النظر الثلاثة يتطلب معرفة تامة بكيفية حـدوث التعلم (بشكل فعال) عند كل منهم ، بالاضافة الى آخذ ما يتلاءم مع كل من موقف التعلم ، وحـالة المتعلم . فمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ، وتقديم المثيرات المناسبة (أو المحددة) لكل نوع من أنواع التعلم والتأكد من اتقان (أو التمكن من) المعلومات والمهارات السابقة على التعلم اللاحق . وتقديم لتعزيز لمناسب لكل موقف من مواقف التعلم ، وأيضا لكل سن (أو عمر) ، وتحديد المستوى المعرفى ، والوجدانى (أو العـاطفى) للمتعلم ، وتنظيم وتخطيط المثيرات البيئيـة ، وتقـديم التغذية الرجعية التصحيحية ، كلها عوامل مشتقة من وجهات النظر الثـلاثة ، ويمكن تطبيقها بالأخذ بالقدر المناسب من كل منها والذى يتناســـب مع موقف التعلم وحـالة المتعلم . بذلك — نتمكن من تحســين أداء المتعلم ، ومن ثم زيادة فعالية وكفائة العملية التعليمية بشكل عام .

المراجــع الأجنبية :

1. Ausubel, D.P., Vovak, J.D., and Hanesian H. **Educational psychology : a cognitive view,** Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1978, P. 13-29.
2. Bloom, B.S. **Stability and change in human characteristics.** John Wiley, New York, 1964, P. 18-54.
3. ——— **Human characteristics and school learning.** MaGraw-Hill, New York, 1976, P. 3-38.
4. Bruner, J.S. **The relevance of education.** W.W. Norton and Com., Inc., New York, 1973, P. 31-45.
5. Gagne', R.M. **Essentials of learning for instruction.** Dryden Press, Hindsdale, 111 Exp. Ed., 1975, P.103-117
6. ——— **The conditions of learning, «3rd Ed.».** Holt, Rinehart, and Winston Inc., New York, 1977, P..82-105
7. Gagne', R.M. and Briggs, L.J. **Principles of instructional design.** Halt, Rinchart, and Winston, Inc., New-York, 1974,P. 29-57.
8. Hergenhahn, B.R. **An introduction to theories of learning.** Pentice-Hall, Inc., N.J., 1982, P. 1-25.
9. Skinner, B.F. **Science and human behavior.** Macmillan, New York, 1953, P. 15-33.
10. ———**Technology of teaching.** Appleton - Century - Crofts, New York, 1968, P. 20-38.
11. Sulzer, B. and Mayer, R.G. **Behavior modification procedures for school personnel.** Holt, Rineharé, and Winston, Inc., New York , 1972, P. 15-23.

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨٧

مَطْبَعَةُ الأَمَانَةِ
٣ شارع جزيرة بدران شبرا - مصر

فى هذا العــدد

صفحة

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون | مايو ١٩٨٧ | العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم

● تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .

● ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد مدير التحرير بمقر الرابطة أما باليد أو البريد .

● الاشتراك السنوى محليا :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

٢٠٠ قرشا للصحيفة فقط .

٥٠ قرشا للعدد الواحد .

تصدرها أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

صحيفة التربية

السنة الثامنة والثلاثون | مايو ١٩٨٧ | العدد الرابع

فى هذا العدد

كلمة المحرر : صفحة

كلمـــة المحـــرر :

خمسون عاما من العمل التربوى الجاد

(بمناسبة الاحتفال بالعيد الذهبى لرابطة التربية الحديثة)

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحـــرير

لا شك أنه مما يسعدنا جميعا ويسعد قراء « صـــحيفة التربية » بخاصة انتشار جمعيات المعلمين وروابطهم المهنية ومنظمـــاتهم التى تعمل على الارتقاء بمهنة التعليم والارتفاع بالمستوى المهنى والعلمى والأدبى لأرباب هذه المهنة والعاملين فى تخصصاتها المختلفة ، فالتربية فى المجتمع هى عملية صناعة البشر وبنائهم فاذا استقامت هذه العملية صلح حال الأمة وتحققت أهدافها وآمالها فى التقدم والرفاهية .
لذلك فانه يســعدنا حقا قيام هذه الجمعيـــات التربوية ودعمها لتؤدى رسالتها على الوجه الصحيح •

وفى شهر ابريل المـــاضى (١٩٨٧) بدأت « رابطـــة التربيـــة الحديثة » ـــ التى سوف نتحدث عنها بعد قليل ، فى اقامة احتفالاتهـــا التى تستمر لمدة عام كامل ، بعيدها الذهبى أى بمناسبة مرور خمسين عاما على انشائها فى عام ١٩٣٧/١٩٣٨ • وكان الأسلوب الذى اتبعته الرابطة فى بدء هذه الاحتفـــالات يتفق والأهـــداف التى أنشئت هـــذه الجمعية من أجل تحقيقها ، فعقدت مؤتمرا علميا استمر لمدة ثلاثة أيام مما هيأ فرصة ثمينة لالتقاء عدد كبير من رجال التعليم وأساتذة التربية فى مصر لمناقشة الكثير من القضايا والمشكلات التربوية والتعليميـــة

ومحاولة تشخيصها واقتراح الحلول المناسبة لها بقصد دفع الحركة التربوية التعليمية لتنمية حضارة مجتمعنا وثقافته فى الاتجاهات المقصودة •

وقد لا يعرف بعض القراء الظروف التى انشئت فيها هذه الجمعية التربوية • ففى مثل هذه الأيام منذ خمسين عاما أو أكثر كانت مصر تحاول أن تنفض عن كاهلها ما تركته السنون الطويلة من آثار الاستعمار ، والاحتلال الأجنبى ، والتخلف الاقتصادى والثقافى وذلك بعد أن حصلت على استقلالها الداخلى خلال العشرينات من هذا القرن ثم عقدت المعاهدة المصرية الانجليزية عام ١٩٣٦ بعد جهاد شعبى طويل ومرير • وكانت تلك الأيام تمثل ذروة فى انتعاش الوعى القومى الذى جنينا ثماره بعد ذلك فى ثورة ١٩٥٢ ، وكانت تمثل أيضا ذروة فى ظهور عصر العمالقة الذين قادوا الحياة الاقتصادية والفكرية الثقافية والعلمية والاجتماعية أمثال أحمد لطفى السيد وطه حسين وعباس العقاد واسماعيل القبانى وطلعت حرب وهدى شعراوى ومصطفى مشرفه وعبد الرازق السنهورى وغيرهم كثيرون •

وفى هذا المناخ من الصحوة القومية للاصلاح انتعشت حركة العمل الاجتماعى الأهلى الذى يقوم على التطوع الفردى والجماعى وأنشئت الجمعيات العلمية والثقافية والاجتماعية التى تتبارى فى تقديم خدماتها لتقدم للعلم والوطن والمواطنين وفى الوقت نفسه تتكامل جهودها مع الجهود الرسمية والحكومية •

وفى المجال التربوى ، كانت هذه الظروف فى مصر مصاحبة لحركة ثورية عالمية فى التعليم بدأت فى أواخر القرن الماضى فى كثير من دول العالم وبلغت ذروتها فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن وأطلق عليها البعض اسم حركة التربية الحديثة أو حركة التربية التقدمية أو غير ذلك من الأسماء وتكونت لهذه الحركة الجديدة التى كانت ثورة على التربية القديمة جمعيات علمية عديدة تضم العلماء والفلاسفة

الذين يؤمنون بالديمقراطية وقيمة الفرد فى المجتمع الذى ينتمى اليه وحتمية اقامة التربية ووسائلها وطرقها ومحتواها على أسس علمية تأخذ فى الاعتبار نتائج البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية والبيولوجية والانتربولوجية بحيث نراعى فى هذه التربية الحديثة قدرات الفرد واستعداداته الطبيعية ومرحلة النمو التى يمر بها وبيئته وثقافة المجتمع الذى ينشأ فيه وحاجات هذا المجتمع ومشكلاته وغير ذلك من الاعتبارات التى دعت الى تسمية هذه الحركة باسم التربية الحديثة فى مقابل الفلسفات القديمة القائمة على المسلمات الطبقية وعلى الثنائية وتجميد الأوضاع الاجتماعية ، الخ .

فى هذا الجو من التطلع الى نهضة تربوية وتعليمية قوية لاقامة المجتمع الجديد فى مصر اتجه رائد التربية الحديثة فى مصر اسماعيل القبانى ومعه نفر من زملائه الى تكوين فرع من جمعية دولية كانت قد أنشئت فى لندن باسم زمالة التربية الحديثة New Education Fellowship وتكونت لها فروع فى كثير من بلدان أوروبا وأمريكا وآسيا — وهكذا أنشئت فى مصر « رابطة التربية الحديثة » ومقرها القاهرة تتعاون مع هذه الجمعية الدولية وتتبادل معها ومع الفروع الأخرى فى العالم المطبوعات والزيارات لحضور المؤتمرات كما تتبادل المعلومات وأخبار التعليم وحركته عن طريق المجلة الدولية التى تصدر باسم « العهد الجديد » New Ear . ولم تكن هذه الصلة الدولية لتؤثر بأى حال على فلسفة التعليم فى مصر ، فلكل بلد أهدافه ونظرته الخاصة وتاريخه ومشكلاته ووسائله وأولياته الخاصة به .

ومنذ البداية وحتى الآن تحددت أهداف رابطة التربية الحديثة فى النقط الآتية :

العمل على النهوض بالتربية وتطويرها فى مصر وبحث المشكلات المتعلقة بها وايجاد الحلول السليمة لها وذلك من خلال الأساليب الآتية:

— تكوين اللجان العلمية لاجراء البحوث العلمية .

- تنظيم المحاضرات العامة والندوات وعقد المؤتمرات العلمية •
- نشر البحوث والمحاضرات والمطبوعات الخاصة بالندوات والمؤتمرات.
- اجراء التجارب التربوية وادارة المدارس التجريبية •

وكانت الرابطة عند انشائها تضم بين أعضائها جميع أعضاء هيئة التدريس بمعهدى التربية للمعلمين والمعلمات ودار العلوم وهى المعاهد الوحيدة التى كانت قائمة لتخريج المعلمين والمعلمات للمدارس الابتدائية (القديمة) والثانوية ، كما تضم الرابطة الشخصيات التى لها فكر تربوى متميز من بين رجال التعليم من المعلمين ونظار المدارس والمفتشين والمديرين العامين ووكلاء الوزارة وغيرهم من الشخصيات العامة من حملة المؤهلات التربوية •

وبذلك نرى أن هذه الرابطة كانت منذ نشأتها البوتقة التى تصهر فيها الآراء وتتفاعل فيها الاتجاهات المختلفة قبل أن تصبح سياسة عامة يؤخذ بها فى « وزارة المعارف » •

وقد ازدهرت نشاطات الرابطة خلال الثلاثينات والأربعينات والخمسينات من هذا القرن فكان لها دائما صوت قوى فى مسائل التعليم وأقامت الكثير من المشروعات والدراسات الجادة التى كان لها أثرها فى توجيه سياسة التعليم ومناهجه • ونذكر من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر ما يأتى :

- التجارب التى قامت بها الرابطة فى مدرسة النايل الريفية لتطبيق التعليم المرتبط بالبيئة المحلية •
- التجارب التى قامت بها لمحو الأمية للكبار •
- مؤتمر مشكلة الامتحانات فى مصر (١٩٣٨) •
- مؤتمر تدريس العلوم (١٩٤٢) •
- مؤتمر أساليب التربية الحديثة (١٩٤٤) •
- مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية (١٩٤٥) •
- مؤتمر تطوير المناهج لمجتمع ما بعد الثورة (١٩٥٣) •

ـ مؤتمر الاتجاهات الحديثة فى اعداد المعلم (١٩٥٦) •
ـ مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر بالاشتراك مع مركز الدراسات الاستراتيجية بمؤسسة الأهرام (١٩٨٤) •

هذا بالاضافة الى المؤتمرات التى عقدت خلال الخمسينات لدراسة السياسات التعليمية والندوات التى تناولت مختلف مشكلات التعليم•

غير أن الرابطة وهى عضو تتفاعل مع مجتمعها قد انكمش نشاطها خلال الستينات بصورة ملحوظة شأنها فى ذلك شأن الكثير من الجمعيات والهيئات العلمية الأهلية حيث كانت الحكومة تأخذ على عاتقها مسئولية القيام بكل الدراسات اللازمة لتطوير المجتمع فى نواحى حياته المختلفة ومنها بطبيعة الحال جانب التربية والتعليم • غير أن الحال قد تغير منذ السبعينات بعد الأخذ بسياسة الانفتاح واطلاق حرية ابداء الآراء فى المسائل العامة التى تهم الشعب فعادت الحيوية العلمية تدب مرة أخرى فى نشاط الرابطة واستعادت الرابطة مكانتها وفاعليتها العلمية التى كانت تتميز بها •

واننا لا ننسى فى هذه المناسبة ونحن فى صدد استعراض سريع لتاريخ انشاء رابطة التربية الحديثة ، فضل الأعضاء القدامى اللذين أسهموا فى تأسيسها وعملوا على استمرار قيامها بأعبائها عبر السنين وبصفة خاصة رؤسائها السابقين وبعض أعضائها الذين رحلوا عنا الى الدار الآخرة ومنهم الأساتذة الدكتور أحمد عبد السلام الكردانى ، واسماعيل القبانى ، ومحمد فريد أبو حديد ، والدكتور سيد محمد باشة وكذلك زكى المهندس وصالح عبد العزيز وعبد الحميد حسن والدكتور عباس عمار ومحمد فؤاد جلال والدكتور أمير بقطر وعبد الواحد خلاف وكامل النحاس ومحمد عبد الهادى والكتور عبد العزيز السيد والدكتور أبو الفتوح رضوان واحسان عابد وعبد الحميد لطفى وغيرهم عشرات وعشرات ممن أثروا بجهودهم وفكرهم فى الرابطة وخارجها الحياة التربوية فى مصر •

أما الزملاء الأحياء أطال الله فى عمرهم الذين عاصروا انشــاء الرابطة فيسعدنى أن أذكر منهم الأساتذة الدكتور عبد العزيز القوصى وفتحية سليمان ومحمد سعيد قدرى والدكتورة سميه فهمى والدكتورة زمزية الغريب ومحمد قدرى لطفى وغيرهم وغيرهم •

نسأل الله أن يجزيهم على ما قدموا وما زالوا يقدمون للتربيـــة المصرية وللوطن ، ومعذرة للسهو فى ذكر بعض الأسماء •

وما زالت هذه الرابطة وقد بلغت الخمسين من عمرها تتميز بأنها ليست هيئة فئوية أى أن أعضـــاءها لا يشـــترط فيهم الانتماء الى فئة معينة من المعلمين أو الى تخصصات معينة كما هــــو الحال فى بعض الجمعيات مثل رابطة خريجى دار العلوم أو رابطة خريجى كليـــات التربية أو جمعية المعلمين العليا أو رابطة أســاتذة التربية الفنية ، بل تشمل عضوية رابطة التربية الحديثة جميع العاملين فى حقل التعليم أو الحاصلين على مؤهلات تربوية بغير تمييز • فالعضوية مفتوحة فيهــا لجميع الفئات والتخصصات والمســتويات من العلم الحديث التخرج الى النظار والموجهين ومديرى التعليم والرؤساء وأساتذة الجامعات •

وهكذا يتبين من هـــذا العرض السريع أن الدور الذى قامت به رابطة التربية الحديثة منذ انشــائها كان دورا رائدا وجادا فى تطوير الفكر التربوى وأنها مازالت لهــا وظيفة هامة فى دفع حركة التقــدم التربوى فى مصر والبلاد العربية ونحن نحاول حاليا وباستمرار تطوير هذه الوظيفة فى ضوء التغيرات والظروف التى يمر بها المجتمع •

وانى اذ أهنىء أعضاء الرابطة بعيدها المخسينى لأرجو أن تكون احتفالاتها بهذه المناسبة وبهذه الصورة العلمية الجادة نقطة انطـــلاق جديدة فى تاريخها لمزيد من النشاط العلمى الجاد وخدمة التربية والتعليم فى مصـــــر •

والله ولى التـــوفيق •

دكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس مجلس ادارة رابطة التربية الحديثة

الظواهر الفنية والسمات التشكيلية في العمارة الإسلامية

للأستاذ محمود النبوي الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

يترجم المسجد كعمل فني معماري مكتمل العناصر ، الجوهر العقائدي الاسلامي المتين ، الذي يعكس دائما في ضمير المسلم وفي قلبه المشاعر الروحية الرقيقة قبل ربه عز وجل وقبل رسوله الأمين ودين الحق . وثمة خصائص جمالية وفنية تتجلى في العمارة الاسلامية بكل وضوح وبكل جلال وسمو وانفراد وتتلخص فيما يلي :

١ ـ ارتفاع المباني المعمارية الاسلامية سواء كانت دينية أم مدنية بشكل ملحوظ ، واتساع رقعتها وساحاتها الداخلية وضخامة محتواها العام ومضمونها الكلي .

٢ ـ ضخامة الأبواب الرئيسية في المباني المعمارية الاسلامية وارتفاعها ارتفاعا شاهقا يكسبها مظهرا من الجلال والمهابة ويملأها قدسية وروعة وجاذبية تحلق أبدا في أفق السمو والكمال والعظمة .

٣ ـ الاهتمام البالغ بايوان قبلة المسجد ، كما يركز فيه الفنان النحات المسلم وكذلك المصور والمزخرف أيما تركيز على ملء مساحاته وفراغاته بزخارف ونقوش ذات تصميمات متكاملة محكمة ومتداخلة ، وتكسى جدرانه عادة بالرخام والأحجار الملونة كما تستخدم الخطوط الكوفية وغيرها من أنواع الخط العربي البديع التي تكسو خلفية من الزخارف النباتية في اطارات محددة .

٤ ـ وضوح الغنى الفلئق في المجموعات الهائلة من الزخارف التي تتدفق في انتشار بليغ وسيطرة تامة على سطوح المباني واختيار المواضع الملائمة لها في أصالة وعمق وخيال فسيح وثراء ممزوج بفيض كبير من الشاعرية والحيوية والروحية ، مع انجاز كفء يتميز بالبراعة والحذق والكفاية الفنية التي لا تعرف الخداع أو الزيف أو الهروب من المسئولية .

٥ — يعتبر الفنان الاسلامى على وجه اليقين فى مقدمة الصفوف بالنسبة لغيره من الفنانين والقرناء مقدرة واستيعابا واحساسا بالخط واللعب به كيف يشاء وفى أى اتجاه يريد ، فى تفوق وتسـام وامتيـاز لا يدانيه فيه أى منافس من الفنون الغابرة التى سبقت الحضـارة الاسلامية زمنيا • فهو من أمهر الفنـانين الذين يدركون ويحسنـون الفراغات وأقدرهم على علاج الحيز والمدى بروح السخاء الفنى والكرم وسعة الشمول والافضـاء الذى يتجلى فى موهبته الفذة بحيث يمتص هذا الفراغ ويصبح ذا ضرورة حتمية وجدوى •

٦ — اكتسبت الحضارة الاسلامية طابعا محددا مبلور الشخصية موحد الأسلوب ، على الرغم من العناصر والوحدات التى تتنوع تنوعا هائلا ، ولكنها تشتق جميعها من معين واحد لا ينضب •

٧ — امتياز الفنان المسلم بقدرته الفائقة على استخدام أبسـط الخامات وأرخصـها فى تشييد مبانيه واستطاع أن يكسوها بالزخارف التى اسبغت على السطوح روحا من روحه الانسانى فى روعة انجازية بالغة وبأيد صـناع تحول التافه الهزيل الى النفيس الجليل ، والمجرد من الصفات الجمالية الى قيم جملية خارقة ورائعة •

٨ — والعمـارة الاسـلامية فى حقيقتهـا عمارة دينية اقتبست أساليبها التى وجدتها ريثما وجدت أسلوبها الاسلامى الخاص الصميم، وقد تبعت فى معظم الأحيان الميل الشـخصى من الحكام ، ثم تميز كل قطر من الأقطار الاسلامية بعدد من الميزات المعمارية مقسمة الى ستة مدارس فنية نذكرها فيما يلى :

(أ) المدرسة السورية — المصرية •

(ب) المدرسة العراقية الفارسية •

(ج) المدرسـة الهندية •

(د) مدرسة المغرب والأندلس •

(هـ) مدرسة الأندلس بعد زوال الحكم العربى •

(و) المدرسة العثمانية .

ولكل مدرسة من هذه المدارس طرزها ومراكزها وأسسها وخصائصها واقتباساتها وتأثيراتها التى اشتهرت بها . وبرغم التباين الملحوظ فى أساليب هذه المدارس ، وبرغم اختلافات وسائل التنفيذ ، الا أننا لمس فى سهولة ويسر شيوع الوحدة الكلية العامة والتشابه الواضح فى كثير من الأساليب الفنية التى تحكمها وتقوم عليها .

٩ ــ شيوع الخطوط العربية بأساليبها وأشكالها المختلفة داخل المساجد وعلى واجهاتها واحتلت الأهمية القصوى فى معظم فروع الانتاج الفنى التطبيقى الاسلامى ونفذ بشتى الخامات والوسائل التنفيذية العملية المستخدمة .

١٠ ــ وضوح الرموز الكثيرة بدلالتها وموحياتها الدينية والروحية والاجتماعية والتاريخية المميزة واخضاعها للأداء الوظيفى فى أكثر من خامة .

١١ ــ تلاشى فكرة المنظور وعدم الاهتمام بالأبعاد المتعارف عليها وعدم التجسيد الذى تلجأ اليه الحضارات الأخرى .

١٢ ــ غض النظر عن فكرة الظل والنور وعدم الاحتفال بعنصر التشريح والاعتمادات على المساحات الكنية المسطحة والاعتماد على الرؤية الكلية .

١٣ ــ سيادة النظام الهندسى القائم على التصميم الزخرفى الذى ينفرد به الفنان المسلم دون أن يلحق به فنان آخر فى هذا المضمار .

١٤ ــ المقرنصات من السمات البارزة فى العمائر الاسلامية المتميزة وهى التى لم تظهر فى أية حضارة أخرى .

١٥ ــ لعبت المآذن والقباب دورا بارزا فى عمارة المساجد على أيدى المهندسين المسلمين المعماريين كجزء رئيسى فيها ، وقد انتشرت انتشارا بالغا ، وكانت من أهم المعالم البارزة المميزة الطراز فى الحضارة الاسلامية القديمة والمآذن والقباب فى مقدمة العناصر بالنسبة للكيان.

العام للمساجد ومن تقاليده الثابتة ومعالمه الرئيسية ، وهى تقوم فى العادة على تقسيمات هندسية ونسب خاصة ، وأشكال فريدة متميزة ومنوعة ، ولكن تربطها وحدة عضوية مشتركة وعلاقات جمالية متجانسة تربط بينها وتمسك بزمامها •

أما القباب فقد تفنن المعماريون الاسلاميون فى تشكيلها على هيئة نصف الكرة وثلاثة أرباعها أو على هيئة جزء من قطع ناقص أو مضلعة السطح أو حلزونية الهيئة والمظهر وقد تكتسب أشكالا أخرى على هيئة بعض الثمار •

ومن أروع القباب وأشهرها ما وجد منها فى مصر ومن أقدمها قبة الصخرة ، وتعتبر من أبدع التحف المعمارية الذائعة الصيت •

وتمتاز القباب فى مصر بارتفاعاتها الشاهقة وتوافق نسبها وأبعادها وبالزخارف التى تحلى سطوحها وتكسبها الكثير من الجاذبية والحيوية •

هذا وقد وجدت قباب خشبية فى قبة الامام الشافعى حيث كسيت بالرصاص ، وتمتاز بزخارفها الشائقة فى تنظيم فنى على سطوح بعض المآذن والقباب حيث استخدمت على سطوحها بعض البلاطات الخزفية•

وكانت لكل فترة زمنية أسلوبه الخاص المميز فنجد مثلا فى مسجد أحمد بن طولون فى مصر مئذنة غريبة البناء تتكون من قاعدة مربعة الهيئة يعلوها شكل حلزونى حول البناء •

وقد ظهرت أيضا المآذن المزدوجة الأطراف من أعلى فى بعض الأحيان وفى أحيان أخرى كانت المئذنة ذات أربع شعب متجاورة ، وقد زاد الاقبال على تشييد المساجد فى العصر الفاطمى وأيضا فى العصر المملوكى بسبب الثراء الذى حل بالبلاد وزيادة الانتعاش الاقتصادى مما أتاح للمعماريين فرصة التوسع فى اقامة المساجد ومضاعفة العناية بها ، وتجلت الدقة والأناقة والاتقان فى ابراز العناصر المعمارية السائدة •

وفى عصر محمد على شيد المعماريون المسلمون القلعة التى سميت باسمه فظهر عنصر التجديد فى الزخارف المستخدمة واستغلت الألواح القاشانية الملونة التى تكسو الجدران بالبلاطات الخزفية ذات اللون الأزرق والرسوم الملونة المذهبة وتغيرت هيئات المآذن فصارت كالمسلات المصرية الرفيعة الرشيقة التى ترتفع ارتفاعا شاهقا ، كما ظهرت الزخارف بأسلوب طبيعى كعناقيد وأوراق العنب ، وبعض النباتات الأخرى ، وغطيت جدران المسجد بالرخام المزين بنقوش مذهبة ، كما ابتكر المهندسون المعماريون الاسلاميون أعمدة معمارية فريدة فى أشكالها ذات أبدان اسطوانية وأوراق نباتية تتصل فى أجزائها السفلية ثم تنتشر فتؤلف صفحة من التكوين الرائع ، كما استخدمت أعمدة من الخشب المذهب ، وأحيانا كانت تزين على هيئة معينات لتوافر البهجة والانشراح والمتعة النفسية ، ولذا كانت المآذن من أهم الأشكال التى تميز العمارة الاسلامية ، فانها تتسم بالرشاقة والامتداد العلوى، وتصاعدها فى الفضاء الرحيب فى روحانية وصوفية وحيوية وكأنها توحى الى الناس بالاستغراق الروحى ، وعلو النفس والزهد فى الأغراض المادية الزائلة ، وكذلك الحال فى الخط المستدير الممثل للقباب وكل ذلك يحقق العلاقات الجمالية الهندسية المتكاملة بين تلك الخطوط ذوات الاتجاهات المتعددة •

وحين نتحدث عن عمارة المساجد الاسلامية فى مصر لا يفوتنا التنويه بمسجد السلطان حسن فهو مثال رفيع متكامل للعمارة الفنية الاسلامية الزائدة حيث قام بانجازه مجموعة من صفوة المهندسين والعمال المهرة فى عمل جماعى قام على تخطيط رائع أدى الى ابداع هذه التحفة المعمارية المعجزة بمقرنصاته المرتفعة وبنائه الضخم مما يوحى باحترام كل من أسهم فى انشائه وكل المواهب التى شاركت فى ابداعه • يتميز هذاالمسجد النادر المثال بزخارفه الواضحة الدقيقة الصنع الجيدة التنفيذ •

يتميز أيضا بتجاويفه التى تشق الجدران بمهارة عالية • براعة

الابداع فى ايوان القبلة وما تتسم به من الغنى بما يظهر فيه من زخارف ونقوش — أما جدرانه فقد كسيت بالرخام والأحجار الملونة فى تصميمات متكاملة — وجود شريط يتجلى فيه الفنان الخطاط بابداعه الرفيع بالخط الكوفى المنشأ على أرضية خلفية من الزخارف النباتية — ومئذنته المتسامية المتصاعدة فى اتجاه رأسي متعامد، والخطوط المستديرة التى تمثل القباب مما يشكل مظهرا رائعا وخلابا من تلك الخطوط ذات الاتجاهات المتعددة المتناغمة ، وهى تعد فى حد ذاتها معرضا لتلك العناصر الاسلامية •

القصور والمبانى :

من بين الوحدات المعمارية الاسلامية القصور والمنازل المدنية وهى أشبه ما تكون بالقلاع والحصون المنيعة وقد انتشرت انتشارا واسعا فى العالم الاسلامى العربى بأساليبها المميزة وسماتها الخصة التى تقوم عادة على تخطيط هندسى يسود أجزاء المبنى فى توافق وترابط وتجانس يلبى احتياجات النظم الاجتماعية التى كانت سائدة آنئذ ابان تلك العصور المزدهرة • ومن الأسف الشديد أن تؤول معظم هذه المبانى الى الاندثار والزوال حتى صارت أطلالا مهدمة متناثرة الأجزاء ومبعثرة هنا وهناك فى تتل مجسمة على هيئة بقايا وأشلاء ما زالت شاهدة ودالة عليها ولكن ألم يكن من الواجب الحتم الحفاظ على تلك المبانى الأثرية بصورة أو بأخرى كحلقة تاريخية لا يصح اهمالها أو غض النظر عنها ، ولكن لحسن الحظ أن بعض هذه البيوت والقصور الاسلامية القديمة فى مصر ما زال محتفظا بتقاليده وأشكاله حتى اليوم ومن بينها على سبيل المثال لا الحصر بيت الكريدلية بالقرب من مسجد ابن طولون ، وبيت السحيمى بالجمالية •

وتمتلىء هذه المبانى بالعقود المنوعة الجميلة الأشكال ، كما تحلى سقوفها الخشبية بزخارف مذهبية يحدها من أسفل اطار خشبى منقوش عليه أو مرسوم بالألوان ، ويحتوى على كتابات من آيات قرآنية أو

بعض الحكم وأبيات من الشعر المختار •

كما يشمل كل قصر أو منزل نافورة جميلة التصميم متقنة التنفيذ أو أكثر من نافورة واحدة حسبما يتسع القصر أو المنزل لها فى وسط المبنى تحيط بها زخارف أنيقة من الفسيفساء الرخامية الملونة •

كما تحلى النوافذ والفتحات العليا بالزجاج الملون الطبيعى المؤلف بالجص على هيئة تصميمات نفذت برسوم هندسية ونباتية وزهرية وتتفرع هذه الزهور التى تنتشر فى حنايا المساحات من خلال سيقان وفروع النباتات كما تضم هذه التصميمات بعض العناصر الحيوانية والطيور والكتابات الزخرفية والآيات القرآنية وبعض الحكم المأثور التى يطوعها الفنان لأسلوب التنفيذ التى تتفق وطبيعة هذه الخامات حتى يتم التعبير عنها فى بساطة ويسر •

وتضم هذه القصور والبيوت أيضا عددا هائلا من المشربيات الخشبية المخروطة خرطا دقيقا محكما من خلال تعشيقاتها المترابطة الرائعة فى نسق هندسى فريد •

ان هذه القصور والبيوت الاسلامية العربية سواء ما يوجد منها فى مصر أو فى شقيقاتها الدول العربية الأخرى تعد كنزا نفيسا أو متاحف ثانية بما تحتوى عليه من تراث فنى لا غنى عنه فى ميادين الدراسة والبحث العلمى الفنى وللتأريخ لتلك العصور التى أثرت الحياة بابداع فنانيها وروادها الأوائل الذين حملوا مشعل الحضارة وأبوا الا أن يتركوا للأجيال اللاحقة كل هذا الزاد الخصب من روائع الفن الاسلامى القديمة التى أضاءت الوجود الانسانى بثمرات الخلق الفنى والانشاء الذاتى

الأسبلة الاسلامية :

وعلى ذكر القصور والبيوت الاسلامية لا يفوتنا أن ننوه بالأسبلة الاسلامية التى كانت تشيد فى أول الأمر متلاصقة أو متجاورة بأركان المساجد ثم استقلت بعد ذلك كأبنية قائمة بذاتها ، ولها طرز خاصة تميزها عن غيرها •

الخانات فى العمارة الاسلامية :

وهى مبان اعدت كفنادق او نزل او وكالات ضخمة بنيت لايواء التجار والمسافرين ، وبها مداخل على هيئة ابراج وتحتوى على عقود شاهقه تتجلى فيها العظمة المعمارية الجمالية الرائعه ومنها وكالة الغورى بحى الأزهر بالقاهرة ويلاحظ فى الصحن الداخلى لتلك الخانات وجود نافورات فى وسطها كما تنتشر المشربيات الخشبية المخروطة •

مبانى الحمامات الاسلامية :

كان لمبانى الحمامات أول الأمر شأن ملحوظ فى أغلب الأقطار الاسلامية فقد روعى فى بنائها الناحية الصحية للمستحمين حيث رتبت طرقاتها بحيث بالتدرج فى عملية تنظيم درجات الحرارة للوقاية من التيارات الباردة خارجها واكتسبت جدران هذه الحمامات بعض النقوش الزخرفية البديعة فوق جدرانها كالموضوعات الموسيقية ومظاهر الطرب والغناء والصيد والرياضة والمناظر الطبيعية •

الأسواق :

وهى ذات مداخل وتضم بناء داخليا ذا عقود ضخمة ، وهى مزينة بنقوش زخرفية ، وكانت تسمى قديما بالقياس •

هذه هى بعض الجوانب التى جال فيها الفنان المهندس المعمارى الاسلامى وجال واستطاع أن يثبت بما لا يدع مجالا للشك موهبته الفذة وقدرته البالغة التى استطاع عن طريقها أن يحقق الكثير من القيم المعمارية التى لا يخطئها البصر والتى تمثلت دائما فى طابع فريد خاص يميزها وأنماط لا يغفلها بصر ولا تنأى عنها بصيرة ولا تشق عليها أى تقدير • وهذه الأعمال التى أبدعها على هذا النحو وبهذا الكمال والجلال والامتياز انما قامت أول ما قامت على مبادىء ومثل وقيم من تقوى الله ومن الاستجابة المباشرة لسنن الشريعة الاسلامية السمحة التى مكنته من الاعتزاز برسالته والوفاء بها والانتماء اليها ، وتحمل كل مسئولياته الفنية والاجتماعية بكل ما عهد فيه من أمانة وجدية واجتهاد وجدارة وما يتمتع به من عقيدة ثابتة صافية •

(٢)

حول تطوير المناهج وتحقيق التكامل والتوازن والملاءمة في مضمون التعليم العام

الأستاذ / محمد سعيد عزت
مدير ادارة الخطة والتنظيم
الادارة العامة لدور المعلمين والمعلمات

قدمنا فى العدد الماضى (مارس ١٩٨٧) الجزء الأول من ورقة العمل الرئيسية التى قدمها مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية فى الحلقة الدراسية شبه الاقليمية حول تطوير المناهج التى عقدت بديوان وزارة التربية والتعليم بالقاهرة فى المدة من ٢٣ الى ٢٧ نوفمبر ١٩٨٦ والتى أشرف على تنظيمها المركز القومى للبحوث التربوية ولقد عرضنا فى الجزء الأول للموضوعات التى تتعلق بالآتى :

— مراجعة للمصطلحات الأساسية •

— تكامل المنهاج •

وفى هذا العدد نستكمل الجزء الثانى من ورقة العمل السالفة الذكر والتى تتعلق بالموضوعات التالية •

— توازن المنهاج •
— ملاءمة المنهاج •

٢ — توازن المنهاج :

يعتبر حجم الأهمية المخصصة لمختلف عناصر المحتوى ولكافة العمليات التربوية النظامية وغير النظامية بشكل عام ، يعتبر أحد المعالم الهامة لتوازن المنهاج • والتوازن مطلوب ما بين احتياجات المجتمع وأهدافه ، واحتياجات الأفراد وأهدافهم، بين الأبعاد النفسية والفلسفية بين المجالات الادراكية والعاطفية والنفسية — الحركية ، بين الثقافة

الوطنية والقيم الشاملة ، بين مختلف الاختصاصات الدراسية وأنماط محتوى المنهاج الموزعة على المستويات الدراسية ، وأخيرا بين الهياكل النظامية وغير النظامية • •والتوازن يعنى أيضا تنظيم المحتوى المعين ونظم التعلم ضمن برنامج شامل للمنهاج المدرسى من وجهة نظر كمية ونوعية ، لمختلف أنواع المحتوى ولأهداف التدريب أو نوع الأنشطة المشمولة (الذهنية ، الجسدية ••• الخ) •

ومن المشكلات التى طالما واجهت مسألة تنظيم المحتوى لدى تصميم المنهاج ، المشكلة المتعلقة بتحقيق التوازن بين مختلف العناصر أو المواد الدراسية التى تقتضى ادراجها فى المنهاج لبلوغ الأهداف المرجوة • وفى السابق كانت هناك دائما مجموعة من المعارف والاختصاصات التقليدية التى اعتبرت ضرورية للطفل • وخلال العقدين السابقين أو نحو ذلك ، نجح تجديد المنهاج فى تحويل مركز الاهتمام تدريجيا من المادة الدراسية وتوجيهه نحو الطفل ، والذى يعترف اليوم بأن خصائصه تشكل عاملا محددا فى اختيار المحتوى •

كما وجه اهتمام آخر أيضا بالمشكلة المتعلقة بالحفاظ على التوازن بين تنمية الفرد وتعليمه كعضو فى المجتمع • وليس الأمر هنا مسألة التضحية بالفرد والتعليم من أجل المتطلبات المنفعية للتنمية الاقتصادية فى المجتمع ، أو القسوة على المجتمع لصالح الطموحات الأنانية ، وانما ينبغى أن تكون الغاية هنا تنمية قدرات الفرد والوعى الأنتقادى لديه بأسلوب يمكنه من بلوغ هدف تحقيق الذات ضمن المجتمع ولمنفعته •

هناك حاجة أيضا لتوازن ملائم بين المحتوى ذى الطبيعة الأكاديمية والخبرات المتعلقة بعالم العمل ؛ ويستدعى هذا ضم الخبرات الموجهة نحو العمل فى المنهاج المدرسى • ويفضل أن يجرى تكييف هذه الخبرات وتوجيهها نحو العمل المنتج • كما ينبغى أيضا التفكير بحرية بالأساليب التى من شأنها خلق أفضل توازن ممكن بين التعليم العام والتدريب العملى والمهنى ، بحيث لا يكون التعليم عاملا للتنمية الاقتصادية

فحسب وانما يكون أيضا عاملا من شــأنه ضــمان الهوية الثقافية التى يطالب بها • وينطبق هذا الأمر كذلك على تعليم العلوم والتكنولوجيا ، اذ ينبغى المحافظة على توازن ملائم بين الناتج (المحتوى) والعملية (الأساليب والمواقف) والتطبيق فى حياة المجتمع اليومية واحتياجاته •

وترتبط قضايا توزيع المحتوى بالتوازن ارتباطا شديدا ، اذ ينبغى الاهتمام بتوزيع المراحل الدراســية (الابتدائية ، الثانوية •• الخ) والمكونات (النظامية وغير النظــامية) للنظام التربوى • لذا فانه قد ينظر للتوزيع على أنه اجراء يقتضى تكاملا عموديا لمكوناته فى المراحــل الدراسية المتتابعة وكذلك ارتباطا أفقيا بين المدرسة والنشــاطات غير النظامية أو خارج المدرسة لمختلف الجوانب التربوية فى المجتمع •

ان توازن المحتويات يبدو وكأنه الصفة الأكثر التماسا ، وقد يعود سبب هذا الى أن التــوازن يمكن أن يكون ردا لتعــدد الممارســة على المحتويات أو لأن التغييرات العديدة التى أجريت على المنهــاج خلال العقود الأخيرة أدت ليس الى تجديد واستيفاء البرامج والكتب فحسب، وانما أيضا الى زيادة التشقق وعــدم التوازن بين المحتويات ، مؤثرة بذلك على كفاءة العمل التربوى وبخاصة كفاءة المتعلم نفسه •

ويرتبط التوازن بعلاقة مباشرة مع وظائف ومقاصد التعليم ، ومن ثم يمكن تحليل التوازن بين :

١ ــ مختلف مجمــوعات الأهــداف (الادراكية ، العاطفيــة ، الشــعورية ، الذهنــية ، الحركية) ويربط هــذا التحليــل بحاجات واهتمامات التلاميذ وبمبدأ تفتح الشخصية الكامل •

٢ ــ مختلف مجموعات الاختصاصات الدراسية مع الادراك بأن محاولة وضع المواد على الهامش تبقى قوية فى كافة البلدان التى تعرف التنمية بالنمو الاقتصادى ، وعلوم الطبيعة بالســبل الوحيدة الكفيلة باعداد الانسان للحياة العملية ولمهنة ما

٣ ـ العناصر النظرية وهى قابلة للتطبيق مباشرة أو بين الجوانب المعنوية والعملية •

٤ ـ مختلف المحتويات وتوزيعها بموجب المستويات الدراسية ابتداء من المستوى الأولى (أو قبل المدرسى) ووصولا الى التعليم العالى

٥ ـ الاختصاصات أو المحتويات الموزعة بين التعليم النظامى (فى المدرسة) وغير النظامى (خارج المدرسة) (كالتربية البيئية ، النقدية ••• الخ) مدركين أن الاطار غير النظامى يشكل أحيانا مدخلا لأنماط تربوية معينة أكثر ملاءمة من الاطار النظامى •

٦ ـ القيم الوطنية (الخاصة) والقيم الشاملة والتى يحتمل أن تساعد على الاتصال بين الشعوب والأفراد •

٧ ـ مختلف أنماط التعليم : الصفوف التقليدية ، المجموعات الصغيرة ••• الخ •

٨ ـ الموقع الذى تحتله الكلمات والصور بموجب المستوى التعليمى •

٢ ـ ملاءمة المنهاج :

يمكن قياس ملاءمة المحتوى بدرجة تكيفه لقيم وأهداف المجتمع وتطور العلوم والتكنولوجيا والثقافة من جانب ، وبمدى تلبيته لاحتياجات واهتمامات التلاميذ المعينين وقدراتهم الذهنية من جانب آخر •

ويمكن تقييم ملاءمة المحتوى اما من وجهة نظر تربوية ، أو على ضوء تطور العلوم والتكنولوجيا وتطور الثقافة وعالم العمل •

كما يمكن أيضا موازنة الملاءمة بمتطلبات المجتمع الدولى أو النطاق الاجتماعى ـ الاقتصادى والثقافى لكل مجتمع وطنى ، أو بمتطلبات المجتمع ورأوا احتياجات ورغبات الأفراد •

واذا ما اعتبر التعليم أحد العوامل الهامة التى تساهم فى تنمية

الفرد والأمة فى تحسين نوعية الحياة فانه سيوجب على هذا التعليم أن يكون ملائما للتقاليد التاريخية والاجتماعية والثقافية للبلد ولأهداف التنمية الوطنية والظروف الاجتماعية والاقتصـادية ، والبيئة والموارد الطبيعية ، والأهداف والتطلعات المتعلقة بنوعية حياة المجتمع •

وفى هذا السياق يمكن تأمل الملاءمة تحت هـذه الجوانب الثلاثية المرتبطة بنوعية التعليم وهى : الحاجة لترسيخه فى القيم الوطنية لتحقيق الهوية الثقافية ، تعزيز الروابط بين التعليم وتنمية وتكامل عالم العمل، والبيئة الجديدة الناشئة عن الثورة العلمية والتكنولوجية الراهنة والتى تؤثر فى حياة الشعوب •

وفى ميدان التعليم ومحتوى التعليم هناك مطالبة شديدة بوجوب الاهتمام بهما من خلال أفق وذهن الدارس فقط • لذا هناك تأكيد بعدم وجود مجموعة مادية منفردة ولا فئة منفردة من المشـكلات ولا مجموعة من الاحتياجات المتعلقة بالدارسين ككل • وعلينا أن ننظر الى السـبل التى يمكن بواسطتها تنظيم مجموعة متنوعة من المناهج لكى نجعل التعليم ملائما للاحتياجات والمشكلات والاهتمامات المنفردة •

ومن غير الممكن تقـويم مدى ملاءمة أية مادة أو محتوى أو خبرة تعليمية الا بقدرة هذه الملاءمة على خدمة الاحتياجات الخاصة بمن تكون•

ومن الناحية المثالية ، يبنى محتـوى المنهاج على حاجات فردية « واقعية » بقدر الامكان ، وليس على الحاجات التى « يستشـعر » بها فقط • لذا فكلما ضـاقت الفجوة بين الحاجات التى استشـعر بهـا والحاجات الواقعية ، كلما زادت ملاءمة التربية •

ولابد من النظر الى تطوير المناهج ، طبعا ، على أنه جزء لا يتجزأ من التخطيط التربوى ، وهـذا يعنى عادة تصـميم المناهج للمدخل أو الأسلوب الذى يتبعه التخطيط ، سواء كان هذا المدخل عبارة عن الطلب الاجتمـاعى ، أو الطاقة العاملة ، أو الكلفـة والعـائد ، أو مزيج من المداخل المختلفة •

ولا شك فى أن هذه المداخل لا تستخدم كمجالات متطرفة وكبدائل منفصلة بالنسبة الى بعضها البعض ، بل أنها تنمو بدرجات متفاوتة الى التداخل والتشابك فيما بينها ، مع التركيز على مدخل واحد منها • وهذا يساعدنا فى تفسير الأمر بأن المنهاج ، ولا سيما محتواه ، لم يتغير تغيرا يذكر من وجهة نظر تاريخية ، مع أن الطرق والأساليب المتعلقة بالمحتوى تغيرت تغيرا كبيرا •

وبما أن نشوء التكنولوجيا التربوية السريع عقد العلاقات القائمة بين مختلف مقومات المنهـاج ، يبدو أنه لا مفر لنا من مراعاة مقومات أخرى للمنهاج وعلاقتها بملاءمة التربية ، نذكر منها على سـبيل المثال التعليم والمواد التربوية والمعلمين والمرافق التربوية •

ان التغيير الأساسى الذى أصاب مقومات المنهـاج ، كان من حظ التقنيات والأمكنة وملحقاتها ومعاملة المتعلمين • ونلاحظ كذلك بعض التغيير فى طرائق التدريس ، بينما نرى تغييرا طفيفا فى المحتوى ، فاننا نقبل الافتراض بأن معايير الملاءمة التى وجدناها بخصوص المحتوى تنطبق أيضا على مقومات المنهاج الأخرى فى تطبيـق المحتوى ، مع أنه من العسير أحيانا التمييز بينهما •

ونلاحظ فى مختلف المناهج قلة التنسـيق والترابط بين المقومات ، وعلى شـتى مسـتويات التطوير أيضـا • لذلك من الممكن أن يكون محتوى المنهاج على درجـة وافية من الملاءمة ، بينمـا تكون الطرائق والتقنيات وتدريبات المعلمين والتسهيلات التربوية وما الى ذلك ، غير ملاءمة وغير فعالة • ولمـا كانت مقومات المنهاج متشابكة فيما بينها الى حد يصعب الفصل بينها ، يميل عدم الكفاية أو عدم الملاءمة فى أحدها ، الى التأثير على المنهاج بكامله •

ولا شك فى أن الغرض النهائى لتحليل الـكفاية والملاءمة ، يجب أن يكون فى ما يحدث حقا فى وضعيات التعلم والتعليم ، لا فى ما تتوقع حدوثه الوثائق الرسمية من أمثال المنهاج والتوقيت • وقد تكون وضعية

التعلم والتعليم غير ملاءمة بفعل التفاعل الوثيق بين جميـــع مقومات المنهاج ، بالرغم من وجود المنهاج الملائم • والعكس صحيح أيضـــا ، لذا لا يمكن تحديد ملاءمة التربية بتحليل محتوى المنهاج فحسب ، وأن ما يحدث حقا فى عمليات التعلم والتعليم ينبغى أن يكون المطلب النهائى للتحـــليل •

وتعنى هذه الحجج الواردة أيضا ، أن محتوى المنهاج قد يفقـــد بعضا من اهميته الاجمالية ، لصالح الطرائق والتقنيات • لذلك قد تكون كيفية التعليم وكيفية التعلم بأهمية ماذا نعلم وهذا الأمر يؤكد بدوره على تدريب المعلمين وطرائق التعليم والتعلم • كما أنه يعنى أيضـــا أن منهاجا معينا يمكن أن يصبح ملائما بواســـطة تعديل مقوماته ، كل على حدة ، ويعنى هذا أيضا بأننـــا اذا أردنا أن نجعل المنهـــاج ملائما فقد لا نحتاج دائما الى تعديل محتواه •

ومن الممكن تحليل ملاءمة المنهاج طبعـــا ، دون معالجة مســـألة الكفاية والفعالية ، بمجرد تحليل ثبات المناهج بالنسبة الى المعايير التى تعتبرها ملائمة • وهذا يعطينا وصـــفا لمحتوى ولكنه لا يعطينـــا صورة عما يحدث فعلا • ويمكن الوصـــول الى نتيجـــة مبدئية سريعة بخصوص ملاءمة التربية ، دون استقصاء كفاية النظام التربوى ، ومن الجائز مثلا أن نختبر وضعية من الوضـــعيات ، يعمد فيها أحد البلدان الى بناء منهاج ملائم من حيث محتواه ، باســـتعمال معايير أو محكات ملائمة لا يرقى اليها الشـــك ، ولكن النظام التربوى ككل يتناقض أداؤه فى هذه الوضعية شيئا فشيئا ، من الناحيتين الكمية والكيفية ، كما يجوز أن ترى أمة لديها أداء احصائى ناجح ، من حيث معدل الانتساب ونسبة الترفيع ، ولكنها تستمر فى استخدام محتوى غير ملائم • واذا درس أحد المخططين التربويين مثل هذه المشكلات ، يميل تقصى أسباب الأداء المنخفض فى محتوى المنهاج ، بدلا من تقصيها فى كفاية النظام ، فاذا

دل نظام تربوى على أداء منخفض (عال) من الناحيتين الكمية والكيفية يمكن أن يظل محتوى المنهاج ملائما (غير ملائم) •

٤ ــ ترابط المنهــاج :

ان تعبير « الترابط » هو صدى منطقى أو علمى للعلاقة المتينة بين أفكار متوافقة فيما بينها ، ومن ثم يعنى الارتبــاط غياب التضــارب ، ويمكن فهم الترابط اما من وجهة نظر تعاقبية ــ انعدام التضــارب فى التقدم خلال فترة الدراسة وضــمن مرحلة ما أو من مرحلة لأخرى ــ أو من وجهة نظر متزامنة : الارتباط وعدم التضارب فى اكتساب المعارف فى كل لحظة من لحظات الدراسة وبين مختلف الاختصاصات • فعندما يكتشف أستاذ الموضوع الفيزياء فجأة وبعدم رضــا أن بعض تلاميذه لا يمتلكون المعارف الضرورية (التى ينبغى اكتسابها سابقا) فى الجبر فالأمر هنا يتعلق بالتفكك أو انعدام الترابط • وعندما يعــانى التلاميذ فى مستهل عام دراسى جديد من صــعوبة الوصــل بين عنــصر نفس الإختصاص والتى درست على مدى عامين أو ثلاث أو عدة أعوام ، فهنا أيضا يتعلق الأمر بغياب الترابط •

ويبدو هذا التشتت والتضارب بصورة أوضح وأكثر ازعاجا عندما يجرى الانتقال من مرحلة دراسية لأخرى • أما بالنســبة لنهاية العام الدراسى حيث قد يواجه كل من التلاميــذ والمعلمين صــعوبة فى ربط المعلومات المدونة ضمن البرامج والكتب ، وكذلك صعوبة فى التمكن من هذه المعلومات ، فالنقص هنا هو أيضا نقص فى الترابط •

لذا ينبغى علينا التمعن فى أننظر بمؤشر الملاءمة هذا وبعناية بالغة فى كافة مراحل اعداد المحتوى التعليمى لا اعداد نظرة شــاملة وخطط دراسية (الجدول الزمنى المدرسى) ، البرامج والكتب الدراســية ، الجــدول الأســبوعى المدرسى ، تنظيم عمل فرق المدرســين حســب المستويات وحسب الصفوف ••• الخ •

يمكننا اذن تحليل ما يلى :

١ ــ نوعية وجودة الفلسفة التى تشكل قاعدة اختيار وتنظيم المحتويات •

٢ ــ تركيب الاختصاص ذاته وتوزيعه على سنتين أو ثلاث أو عدة سنوات •

٣ ــ ربط ووصل الاختصاصات المختلفة باتباع نفس الأبعاد العمودية أو الأفقية •

٤ ــ نوعية الارتباط بين المقاصد والأهداف العامة ، والغايات الاجرائية •

٥ ــ سير التكامل بين التعليم النظامى وغير النظامى •

٦ ــ فعالية الصيغ التى تستخدمها المدرسة بغية تقييم أفضل للمعلومات المكتسبة من قبل التلاميذ خارج المدرسة (وتشمل مجموعة من المعطيات والانطباعات الواسعة المختلفة والمتباينة بين فرد وآخر ، كذلك تراكم المعلومات والخبرة البشرية) •

ويعتمد ترابط المحتويات مباشرة على نوعية الفلسفة التى تتصدر عملية وضع واعداد البرامج الدراسية بغية استيعابها وتطبيقها بفعالية من قبل اللجان الفرعية المشمولة بهذه العملية البالغة التعقيد • لذا ينبغى صياغة هذه الفلسفة بوضوح ، وفى نفس الوقت ينبغى على اللجان التى تعمل عادة واحدة بمعزل عن الأخرى أن تتحول الى لجان فرعية تعمل تحت اشراف لجنة واحدة أساسية يترأسها اخصائيون قادرون على التحكم بمجموعة مصادر المحتوى الملائم •

اتجاهات التطوير
فى مناهج التعليم فى المرحلة الابتدائية

فى الدول النامية ، مع اشارة خاصة الى دولة البحرين

الدكتور / فايز مراد مينا
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

مقـــدمة :

لعل من أكثر أوجه القصور فى كافة النشاطات التى تتعلق بالتربية أنها غالباً ما تتم فى غياب نظرة مستقبلية واضحة عن الحياة فى عالم الغد وعن حاجات الأجيال القادمة . وتعد عملية تخطيط المناهج مثالا بارزا فى هذا المجال ، اذ أن نقطة الانطلاق فى الكثير من الجوانب المتعلقة بهذه العملية انما تتمثل فى أن تلاميذ اليوم سيعيشون عالما مختلفا عن العالم الذى نعيشه اليوم ، بل أن مثل هذا التخطيط يمتد الى أجيال لم تولد بعد . ومن الجانب الآخر ، فانه من الأمور بالغة الصعوبة أن نرسم صورة دقيقة ــ أو حتى قريبة من الدقة ــ لمستقبل الحياة فى هذا العالم وفى مجتمعاته المختلفة،وذلك رغم التقدم الكبير الذى أحرزته أساليب وأدوات الدراسات المستقبلية وبدون توافر هذه الصورة ، فانه من المستحيل الحديث عن تعليم المستقبل ، ذلك أن النظام التعليمى هو مؤسسة اجتماعية تعمل من أجل تحقيق أهداف الأمة بما يناسب متطلبات العصر وحاجات المجتمع والمتعلمين ..

وجميعها أمور تخضع للتغير . وفيما بين الأهمية القصوى للصورة المستقبلية وصعوبة التوصل اليها ، فان مزيدا من الجهد يجب أن يوجه نحو متابعة المؤشرات الحالية للتغير والافادة من دراسة بعض الخبرات الانسانية السابقة فى مجال التطور ، وذلك من أجل التوصل الى بعض الاتجاهات المستقبلية للتغير بعامة ، ومن ثم تحديد بعض الاتجاهات

المستقبلية فى مجال التعليم أو فى أحد مجالاته النوعية .

وفى هذا الاطار ، فان الدراسة الحالية تحاول التوصل الى بعض اتجاهات التطوير فى مناهج التعليم فى المرحلة الابتـدائية فى الدول النامية ، مع اشارة خاصة الى دولة البحرين . لا يتسع السياق الحالى للتحليل التفصيلى للأساليب المستخدمة فى التوصل الى هذه الاتجاهات أو للتدليل على امكانية صحتها . أو موازنتها بالدراسـات السابقة فى المجال وانما تركز على أهم النتائج التى توصـلنا اليها ، وذلك فى المجالات الثلاثة الرئيسة التالية :

١ ــ اتجاهات مرغوبة للتطور فى الدول النامية وفى نظام التعليم بها بعامة

٢ ــ اتجاهات تطوير مناهج التعليم الابتدائى فى الدول النامية .

٣ ــ اتجاهات تطوير مناهج التعليم الابتدائى فى دولة البحرين .

أولا : اتجاهات مرغوبة للتطور فى الدول النامية وفى نظم التعليم بها بعـامة :

يمكن القول أن عملية التنميـة فى الدول النامية بعـامة تشـهد فى الوقت الراهن ــ بصورة أو بأخرى ــ عملية انحدار ، وذلك بعـد الدفعة التنموية التى أعقبت الاستقلال فى معظم هـذه الدول . ومع اختلاف مسـببات هذه الظاهرة بين الدول النـامية ، الا أنه يتحـتم عليها أن تجد السبل اللازمة لتجـاوزها ورفع معدلات التنمية وتنويع مجالاتها . قد لا نستطيع التنبؤ بالمدى الزمنى اللازم لذلك ، ولكننـا نرى أن هناك تحقيق ذلك . وفيما يلى تصورنا لأهم هذه الاتجاهات .

١ ــ تركيز جهود التنمية فى الدول النامية على مكافحة الفقر . ويرتبط بذلك تنمية المجتمعات المحلية وزيادة النشاط الاقتصـادى واحداث تغيرات هامة فى مستوى الخدمات بها (من تعليم وصـحة واسـكان ...) .

٢ ــ تغير التركيب الاقتصادى لعدد من الدول النامية من الاعتماد

على سلعة واحدة أو مصدر أساسي — أو مصادر محدودة — للدخـــل الى تنويع مصـــادر الدخل القومى • وبخاصـــة ، فانه ينبغى أن تقل الى درجة كبيرة ظاهرة الاعتماد على أحد أو بعض المواد الخام (مثل بعض الحاصلات الزراعية أو النفط) ، وأن يتزايد الاتجاه الى تعـــدد مصادر الدخل وتصنيع بعض المواد الخام •

٣ — تتمثل أهم مظاهر التطور التكنولوجى المرجوة فيما يلى :

(أ) تطوير أساليب الزراعة واستخدام طرق حديثة لاستصلاح الأراضى وزيادة العـــائد من الحاصـــلات الزراعية ، مع قطـــع بعض الخطوات فى استخدام أساليب الهندسة الوراثية فى استحداث حاصلات جديدة لها مزايا خاصة •

(ب) تنمية صناعية تعتمد على الأجيال السابقة لتكنولوجيا الدول المتقدمة • وذلك مع التركيز على تطويع هذه التكنولوجيا بما يـنـــاسب حاجات هذه الدول • ومن الوارد أن تقترب بعض الدول النامية الأكثر تقدما — أو تكون على مشـــارف — التكنولوجيا الجديدة (وبخاصـــة تكنولوجيا المعلومات الجديدة والتى تتعلق أساســـا بالحاسبات الآلية والاليكترونيات المصغرة والاتصالات السلكية واللاسلكية) •

(جـ) الافادة من تجارب الدول المتقدمة فى كثير من المجالات ، مثل بدائل الطاقة وتخليق مصادر بديلة للغذاء ••• الخ ، وذلك جنبـــا الى جنب مع تطوير بعض الخدمات وأساليب الاتصال وحفظ وتبـــــــادل المعــــلومات •

(د) حدوث طفرة فى حجم ومجالات استخدام الحاســـبات الآلية [الكومبيوتر] •

٤ — دعم التكتلات الاقليمية للدول النامية اقتصاديا وســـياسيا وعسكريا وتعليميا (مثل دول الخليج العربى • الدول الاســـلامية ، دول جنوب شرق آسيا •••) وفيما بين هذه التكتلات • ونشير بوجه

خاص الى أهمية زيادة المشروعات المشتركة فيما بينها فى مجالات عديدة وزيادة حجم التجارة وتبادل الخبرات فى جميع المجالات •

٥ — تحقيق انجازات هامة فى اتجاه احترام حقوق الانسان الأساسية •

٦ — تنامى الاتجاه نحو تأهيل القيم الخاصة بالثقافات القومية والاقليمية (المتضمنة فى الأديان والآداب والفنون والعادات والتقاليد ••• ألخ) ، ذلك فى الاطار المعاصر للثقافة الانسانية •

وفى ضوء الاتجاهات السابقة للتطور فى الدول النامية بعامة ، يمكن تلخيص أهم الاتجاهات اللازمة لتطوير نظم التعليم فى هذه الدول فيما يلى :

١ — من الناحية الكمية :

(أ) اتمام استيعاب جميع الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى، ومد سن الالزام الى حدود تقابل نهاية المرحلة الاعدادية على الأقل• ويفترض أن يواكب ذلك اقتراب مرحلة رياض الأطفال فى العديد من الدول النامية من كونها مرحلة شبه عامة •

(ب) التوسع فى التعليم الثانوى •

(د) التوسع فى التعليم العالى ، ولكن بمعدلات تقل عن المعدلات الحالية •

(د) التوسع فى تعليم الأطفال المعوقين

(ه) التوسع فى انشاء مراكز البحث التربوى ودعمها •

(و) انشاء قنوات عديدة للتعليم غير النظامى ، بحيث يمكن للفرد أن يواصل الدراسة فى مجالات اهتمامه دون عقبات أو قيود ، وتلخيص العديد من برامج أجهزة الاعلام لخدمة البرامج التعلمية الخاصة بها •

والى جانب ما سبق فانه يتوقع التمكن من محاصرة ظاهرة الأمية (بمفهومها السائد حاليا) ، وأن توشك ظاهرة المعلمين غير المؤهلين على الاختفاء .

٢ ـ من الناحية النوعية :

(أ) اختلاف مفهوم الأمية ، بحيث يمكن الحكم على الفرد بأنه تجاوز مرحلة الأمية حين يتوافر له الحد الأدنى من المعرفة فى مجالات متعددة بمايمكنه من العيش والتعامل مع الأساليب الأكثر تطورا للحياة .. ولا شك أن ذلك يتطلب عملية « اعادة محو أمية لقطاعات كبيرة من مواطنى الدول النامية .

(ب) اختلاف مفهوم التعليم الابتدائى ــ وبالتالى مناهجه ، اذ يصبح حلقة من حلقات التعليم الالزامى أكثر من كونه مرحلة تعليمية قائمة بذاتها .

(ج) تقليل الفوارق بين التعليم العام والتعليم الفنى ، سواء من حيث مناهج التعليم أو من حيث فرص مواصلة الدراسة .

(د) احداث تغييرات هامة فى مناهج التعليم . وبخاصة من حيث ادخال مجالات دراسية جديدة ، والتركيز على تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم ، وكيف يستثمرون وقت فراغهم ، وعلى تنمية القيم والاتجاهات المرغوبة اجتماعيا ، ويتطلب ذلك بالضرورة احداث تغييرات أساسية فى كافة مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق وأساليب للتدريس ونظم للتقويم .

(ه) بذل مزيد من الاهتمام بتعليم اللغة القومية واستخدامها كمجال لدراسة فى جميع مراحل التعليم أو على الأقل فى مرحلة التعليم قبل الجامعى وجانب من مرحلة التعليم الجامعى .

(و) الحذر من عمليات الاقتباس والنقل من النظم التعليمية للدول المتقدمة ، مع ابتداع أشكال وصياغات جديدة لمواجهة مشكلات التعليم بحيث تناسب واقع وظروف هذه الدول .

(ز) احداث تغييرات هامة فى نظم وبرامج اعـــداد وتدريب المعلمين ، وذلك بما يواكب التغيرات الحادثة فى نظم التعليم ومناهجه ووظائف المعلم • ونشير بخاصة الى توسيع رقعة الدراسات الثقافية وترقية الاعداد الأكاديمى وتوظيف الدراسات التربوية والمهنية والاهتمام بالمجالات البحثية • كذلك فانه يتوقع انشاء برامج خاصة لاعداد معلم الكبار •

(ح) ابتداع صياغات جديدة لمراعاة الفروق بين التلاميذ ورعاية الطلاب المتفوقين •

(ط) تزايد الاتجاه نحو الادارة اللامركزية ، واعطاء مزيد من الصلاحيات للمحليات والمدرسة والمعلمين من أجل وضع السياسات التعليمية العريضة موضع التطبيق •

(ى) تحقيق مزيد من الربط بين التعليم وخطط التنمية الشاملة فى الدول النامية • ويرتبط بذلك تقدم فى أساليب التخطيط والدراسات الاحصائية والتنبؤية وفى نظم التدريب واعادة التدريب ونظم التوجيه التعليمى والمهنى ، ومع خلق صلات وثيقة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الانتاجية المختلفة •

(ك) تزايد الاتجاه بصورة كبيرة نحو الاعتماد على نتائج البحوث والدراسات العلمية فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم فى كافة المجالات •

(ل) استخدام التعليم كوسيلة لتحقيق الوحدة الثقافية ، وبخاصة فى الدول النامية ذات الثقافات المتعددة ، مع مراعاة السمات الخاصة لهذه الثقافات •

(م) تحقيق مزيد من الربط بين المدرسة والمجتمع المحلى ، مع الاستخدام المكثف للأبنية الدراسية ووسائل الاعلام من نشاطات تتعلق بتعليم الكبار وخدمة البيئة •

وتجدر الاشارة الى أن الأخذ بهذه الاتجاهات وتطبيقها ومجالات التركيز والاهتمام فيها يختلف فيما بين الدول النامية • كذلك فان هناك علاقة وثيقة بين التغيرات الكمية والتغيرات النوعية فى التعليم ، اذ أن التوسع فى التعليم يخلق العديد من المشكلات التى يجب مواجهتها بصورة ابداعية ومبتكرة ، بحيث لا تؤدى فقط الى الحفاظ على مستوى التعليم وانما ترقيته حتى يصبح قادرا بصورة أكبر على مواجهة متطلبات العصر وحاجات المجتمع والمواطنين •

ثانيا : اتجاهات تطوير مناهج التعليم الابتدائى فى الدول النامية :

ان نقطة الانطلاق فى تطوير مناهج التعليم الابتدائى فى الدول النامية مستقبلا انما تتمثل فى أنه سيتجه الى أن يكون — كما سبقت الاشارة — حلقة من حلقات مرحلة التعليم الالزامى فى العديد من هذه الدول (وان كان سيظل يمثل هذه المرحلة فى بعض الدول النامية لفترة طويلة نسبيا من الزمن) • وهذا يعنى ضرورة حدوث اختلاف فى وظيفة التعليم الابتدائى ، فبدلا من أن تكون هذه الوظيفة تقديم الأساسات اللازمة للمواطنة ولمواصلة الدراسة فانها ستتحول لتكون — بالدرجة الأولى — تقديم الأدوات الأساسية للحصول على المعرفة ولاستكمال اساسيات الأساسيات اللازمة للمواطنة ، والتى تستكمل فى الحلقة أو الحلقات التالية من التعليم الالزامى • لا يعنى ذلك الاختلاف التام لمجالات الدراسة فى المرحلة الابتدائية ، ولكنه — بالتأكيد — يعنى اختلافا جوهريا فى أهداف ومحتوى وطرق وأساليب التدريس ونظم التقويم ، وذلك جنبا الى جنب مع المناهج الجديدة التى يتم ادخالها الى مناهج هذه المرحلة (أو الحلقة) ، وفى ضوء ما عرضناه فيما سبق عن اتجاهات التطوير النوعية فى نظم التعليم فى الدول النامية فانه يمكن تلخيص تصوراتنا عن أهم اتجاهات التطوير فى مناهج التعليم الابتدائى فى هذه الدول فيما يلى :

١ — التركيز على تعليم التلاميذ استخدام بعض الأدوات الرئيسية

لجمع المعرفة مثل المعاجم والقواميس والأطالس ودوائر المعارف المبسطة ، وكيفية استخدام المكتبات ، مع استعمالهم لهذه الأدوات خلال دراسة المجالات الدراسية المختلفة .

٢ ــ توظيف المعرفة فى الحياة العملية . وتعنى بذلك أن تتجه موضوعات الدراسة بصورة رئيسة الى تناول المشكلات والممارسات الفعلية فى الحياة العملية . وعلى سبيل المثال ، ينبغى أن يوجه منهج التربية الدينية أو التربية الخلقية ــ أو ما يقابلها من مناهج فى بعض الدول ــ جانبا كبيرا من اهتمامه الى معالجة الأمور المتعلقة بالسلوك الانسانى وبعض القضايا والمشكلات الاجتماعية والانسانية ... منهج اللغة القومية يتخذ من استخدامات اللغة فى الأدب والصحافة والمعاملات المعاصرة مجالا أساسيا له .. منهج العلوم يتناول تفسير ومناقشة الظواهر الطبيعية والبيولوجية والبيئية والأنشطة الزراعية والصناعية فى المجتمع ... منهج الدراسات الاجتماعية ينطلق من قضايا ومشكلات واقعية ومعاصرة ... وهكذا بالنسبة لباقى المناهج ، وهو الأمر الذى يعنى كسر الحواجز بين المدرسة والحياة .

٣ ــ بذل مزيد من الاهتمام بدراسة الفنون بأنواعها ، مع البدء بالفنون ذات الطابع المحلى والقومى ، والتركيز على الأداء والتذوق الجمالى ، وتهيئة الامكانات المناسبة لخلق وتنمية الميول والاهتمامات الفردية فى هذا المجال .

٤ ــ ادخال بعض الدراسات العملية المستمدة من البيئة المحلية (الزراعة ، وتربية الدواجن ، صيد السمك ، بعض صناعات الألبان ، الصناعات اليدوية المحلية..الخ) وبعض الأعمال ذات الطابع الفنى التى يحتاجها الانسان فى حياته اليومية (بعض الاصلاحات المنزلية ، لتنسيق الزهور ، الاقتصاد المنزلى ، الحياكة ... الخ) . ومن الطبيعى أن تبدأ بعض هذه الدراسات العملية فى مرحلة متقدمة من التعليم الابتدائى وأن يتم انتقاء محتوياتها بعناية بما يناسب نمو التلاميذ فى هذه

المرحلة ، مع اتاحة قدر من الاختيار بين مجالات هذه الدراسات كلما كان ذلك ممكنا ومناسبا •

٥ — المرونة فى تحديد واختيار محتوى الدراسة ، بحيث يكون للمدرسة وللهيئة التعليمية فرص أكبر فى اختيار المادة والكتب الدراسية ، والبدء فى اختفاء ظاهرة الكتاب المدرسى الموحد •

٦ — ادخال بعض الموضوعات الدراسية الجديدة ، على أن يتم ذلك من خلال بعض المجالات الدراسية القائمة • فيمكن دراسة بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية السائدة من خلال منهج اللغة القومية واستخدام الآلة الحاسبة اليدوية وبعض الصور المبسطة للحاسب الآلى خلال منهج الرياضيات (على أن يتم ذلك بعد اتقان التلاميذ للعمليات الأساسية) ، دراسة بعض الظواهر البيئية خلال مناهج القراءة والعلوم والدراسات الاجتماعية ••• وهكذا ، ويتضمن ذلك أيضا تدريس موضوعات عملية متقدمة بصورة مبسطة (على أن يتم دراستها بعمق وتفصيل فى المراحل التالية) •

٧ — ادخال تعديلات جوهرية على طرق التدريس ، مع الاعتماد بصورة أساسية على المناقشة ، وعلى عمل التلاميذ فى مجموعات صغيرة ، وعلى المشروعات المعرفية المبسطة ، حيث يقوم التلاميذ بجمع بعض البيانات والمعلومات وعرضها ومناقشتها •

٨ — تحقيق قدر أكبر من اتساق أساليب وأدوات التقويم مع أهداف المناهج ومحتواها وأساليب تدريسها • فيتوقع تخصيص أوزان كبيرة لاستخدام التلميذ أدوات جمع المعرفة واستخدامه الفعال للمكتبة وقيامة بجمع المعلومات ومشاركته فى عرضها ومناقشتها وعلاقته بزملائه وسلوكه فى المدرسة • ويتوقع أن يكون للمعلم الدور الأكبر فى تقييم أداء التلاميذ ، وذلك بمساعدة أدوات جديدة تستخدم لذلك الغرض ، ومن المتوقع كذلك أن يتم الحكم على أداء التلميذ فى ضوء موازنته بنفسه فى مراحل زمنية مختلفة ، وموازنة أدائه بالأهداف

التعليمية ، وذلك فى اطار الأفكار المتعلقة بالتعليم من أجل الاتقان •

٩ — ترشيد استخدام الوسائل التعليمية ، مع حدوث اختلاف أساسى فى مفهومها ، بحيث ينظر اليها على أنها وسائط أو أدوات للتعليم أكثر من كونها وسائل تساعد على التعلم (وبعبارة أدق نظم للوسائط التعليمية المتعددة) • وذلك مع زيادة الاعتماد على وسائل الاعلام بوجه خاص ، التليفزيون فى تقديم برامج تحتاج الى امكانات واعداد نوعى على مستوى لا يتوافر فى ظروف المدرسة العادية •

١٠ — تغير النظرة الى الأنشطة التعليمية ، بحيث تصبح جزءا أساسيا من المنهج وتتكامل مع مجالاته الدراسية المختلفة لتحقيق أهداف التربية فى المرحلة الابتدائية • وفى هذا الاطار يتوقع توثيق العلاقات بالمجتمع المحلى • وكنتيجة لذلك ، يمكن أن تظهر صياغات مناسبة لأخذ النشاط التعليمى فى الاعتبار عند تقويم أداء التلاميذ وتقويم المنهج بعامة •

١١ — حدوث طفرة فى مناهج تعليم الأطفال المعوقين ، انطلاقا من التوسع فى تعليمهم الى أقصى حد يمكن أن يناسب استعداداتهم وقدراتهم •

١٢ — اعداد مناهج متنوعة — ودراسات اضافية — تناسب الطلاب من المستويات المختلفة ، مع تحقيق قدر أكبر من المرونة فى النظام التعليمى ، مما قد يؤدى الى عدم التقيد بالعمر عند تحديد المستويات التعليمية للتلاميذ •

ثالثا : اتجاهات تطوير مناهج التعليم الابتدائى فى دولة البحرين :

فى ضوء العرض السابق عن اتجاهات التطور فى الدول النامية ونظم التعليم بها ، ومناهج المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص ، وفى ضوء متابعة واستقصاء الوضع الراهن لمناهج المرحلة الابتدائية فى دولة البحرين ومجالات ومؤشرات التطوير الحالية ، وعلاقات التأثير والتأثر

بين دولة البحرين ودول الخليج العربية والدول العربية والاسلامية والدول النامية الأخرى ، فانه يمكن تلخيص تصورنا لأهم الاتجاهات المستقبلية لتطوير هذه المناهج — على المدى المنظور والبعيد نوعا — فيما يلى :

١ — تقويم تجربة مناهج الصف الواحد وعلاج أوجه القصور بها ، ونشير بوجه خاص الى عمل مناهج مفصلة تتضمن المواقف التعليمية المتكاملة وتدريبات التلاميذ وأدلة المعلمين واستكمال الوسائل التعليمية اللازمة ودعمها (دون أن يكون ذلك متروكا بصورة كبيرة لاجتهادات المعلمين الشخصية كما هو الوضع السائد الآن) •

٢ — اتخاذ القرارات التى تحدد تنظيم منهج الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية • ومن المتوقع أن تأخذ الدراسة فيها صورة بعض المواد المنفصلة وبعض المجالات الواسعة فى المجالات الدراسية ذات الصلة الوثيقة •

٣ — أعادة النظر فى محتوى مناهج المرحلة الابتدائية فى ضوء كون هذه المرحلة جزءا من مرحلة الزامية لا تقتصر عليها •

٤ — بروز دور المنهج فى تحقيق أهداف خطط التنمية وسياسات الدولة • ونشير بخاصة الى دور منهج المرحلة الابتدائية فى الحد من العمالة الأجنبية عن طريق ادخال مواد مهنية بسيطة قرب نهاية المرحلة الابتدائية (على أن تستمر دراستها فى الصفوف التالية من المرحلة الالزامية) •

٥ — بذل مزيد من الاهتمام بتعليم اللغة العربية ، وجعل دراستها — بصورة متعمقة — أمرا الزاميا — على الأقل للمواطنين والمقيمين العرب — فى المرحلة الابتدائية (وغيرها من المراحل التعليمية) فى التعليم الخاص •

٦ — ادخال دراسات جديدة فى اطار المنهج تتضمن بخاصة

موضوعات تتعلق بالتربية البيئية ، واستخدام الحاسبات اليــــدوية (ثم الحاسب الآلى المصغر) ••• وهكذا •

٧ ــ اختلاف أولويات الاهتمام فى منهج التربية الدينيـــــة من المعرفة الدينية الى التركيز على السلوك الفعلى للتلاميذ والقضــــايا الأساسية موضع اهتمامهم •

٨ ــ احداث تغييرات جذرية فى بعض المناهج القائمة وبخاصـــة فيما يتعلق بالعلوم والاجتماعيات ، بحيث تتسم هذه المناهج بالوظيفية والتكامل والابتعاد فى أساليب الحفظ والتذكر • وذلك مع الاكثـــار من الدراسات العملية والميدانية كما يتوقع حدوث تغيرات أســـاسية فى مكونات بعض المناهج مثل التربية الرياضية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلى ••• بحيث تضطلع بدورها المنشود فى تحقيق أهداف التربية فى المرحلة الابتدائية •

٩ ــ توجيه عناية وبخاصة للنشاطات التعليمية فى المجالات المختلفة ، مع التوسع فى انشاء نوادى ومتاحف العلوم ، وخلق الصلات الوثيقة بينها وبين المدرسة والمنهج الدراسى •

١٠ ــ استخدام القواميس والأطالس والحقائب التعليميــــة والمكتبات المدرسية العامة على نطاق واسع فى العملية التعليميـــــة التعلميـــــة •

١١ ــ احداث تغييرات أساسية فى نظم التقويم بحيث تعتمد على معايير جديدة ترتبط بأهداف المرحلة وبنشاط التلميذ وقدراته عــــلى التعلم الذاتى والتغير فى أدائه وسلوكه ••• الخ ، ويتم بالدرجة الأولى عن طريق المعلم ، مع اختفاء الصور التقليدية للامتحانات المدرسية •

١٢ ــ استخدام وسائل الاعلام بصورة مكثفة فى تقديم البرامج التعليمية المطورة ، وبحيث تكون جــــــزءا متكاملا مع منهج المرحلة الابتدائية الذى تقدمه المدرسة •

١٣ ـ تعدد الكتب المدرسية المستخدمة فى دراسة المجال الواحـد فى الصف الواحد ، مع دور أكبر للمدرسـة فى اختيار هذه الكتب (وقد توضع بعض هذه الكتب على مستوى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربى أو على مستوى الدول العربية) •

١٤ ـ تطوير مناهج الدراسة للفئات الخاصة من التلاميذ بأنواعها (المعوقين والمتفوقين) •

خاتمـــة :

ان خبرتنا الخاصة بردود فعل العديد من المعلمين ورجال التربية ـ على اختلاف مستوياتهم وأجناسهم ـ لبعض التصـورات التى عرضناها من قبل ، أنها قد ترى فيها تصورات مثلية تتسـم بقدر كبير من التفاؤل • ومع تسليمنا بحدود هذه الدراسة وبصعوبة التنبـؤ الدقيق بالكثير من الأمور ، الا أننا نلح على أهمية التمييز بين الصورة المثالية المتفائلة ، وبين الضرورة • والواقع أن اسـتقرائنا لمؤشرات الحالية للحياة والتطور فى الدول النامية ـ فى اطار النظام العـالمى القائم ، انما يدعونا الى أن نطرح الاتجاهات الواردة فى هذه الدراسة للمناقشة باعتبارها ضرورات ، وذلك كخطوة أولى نحو تبنيها فى اطار سياسات مستقبلية ، مفصلة وواعية وهادفة ، ومن الطبيعى أن تتفـق بعض جوانب الصورة المثالية ، وهذه الضرورات ، وأن تعنى التصورات المذكورة فى مجملها تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق ، وقد تشـير الى اختصار جانب من المسافة بين المنهج المعلن وما يطلق عليه المنهج الخفى الذى يعبر عن الثقافات القائمـة ، ولكن يظل هنـاك فارق هام بين المثاليات والضرورات •• ونؤكد مرة أخرى أن ما نطـرحه من تصورات انما يعد من الضرورات •

المراجـــــع

مراجـــع باللغـــة العـــربية

رشدى لبيب : نظرة مستقبلية على محتوى التعليم ، محـــاضرة منشورة فى : المجمع المصرى للثقافة العلمية : الكتاب السنوى الخمسون، القاهرة ، ١٩٨١ • ص ٢٦١ ــ ٢٧٨ •

رشـــــدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين : الوساطة التعليمية (القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٣) •

المنهج : منظومة لمحتوى التعليم (القاهرة ، دار الثقافة للطبـــاعة والنشر ، ١٩٨٤) •

على محمد فخرو : خطابات وزير التربية والتعليم فى عيد العلم بدولة البحرين لعامى ١٩٨٤ ، ١٩٨٥ •

فايز مراد مينا : مناهج التعليم العام ، دراســـة تحليليـــة : (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠) •

مجموعة بحوث ومقالات فى التربية (القاهرة ، دار الثقـــــافة للطبـــاعه والنشر ، ١٩٨٣) •

الحاسب الآلى فى مناهج التعليم : ورقة مقدمة الى ندوة استخدام الكمبيوتر فى تدريس العلوم والرياضيات ، مركز تطوير تدريس العلوم ــ جامعه عين شمس ، القاهرة ، ٩ ــ ١١ نوفمبر ١٩٨٥ •

محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩) •

المنظمة العربية والثقافة والعلوم ــ مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج : التقرير الختامى للحلقة الدراسية والاقليميـــة فى دور الجامعات وكليات الشريعة ومعاهد المعلمين فى اعداد وتدريب معلمى الكبار فى دول المنطقة ، (الرياض ١٧ ــ ٢١ نوفمبر ١٩٨٥) ، البحـــرين ، ١٩٨٥ •

المراجع باللغة الأجنبية :

ALLEN, T. HARRELL : **New Methods in Social Science Research :**
Policy Sciences and Futures Research (New York, Praeger Publishers, 1973).

BARROW, ROBIN : **Common Sense and the Curriculum** (London, George Allen & Unwin, 1976).

BEERY, C. E. : The Quality of Education in Development Countries, (Cambridge, Mass. ; Harvard University Press, 1966).

HOLMES, R. : **Problems in Education.**
(London, Routledge and Kegan Paul, 1965).

———: **International Year Book of Education.**
(Vol. xxxv, I.B.E., Lausane, 1983).

HUSEN. T. AND PASTLETHWAITE. T.N. (EDS) :
The International Encyclopedia of Education.
(Oxford, Pergamon Press, 1984.)

IBRAHIM S. AND HOPKINS, N.S. (EDS)
Araz Society in transition : A Reader.
(Cairo, American University in Cairo, 1977).

LABIB, R., MINA F.M. AND SHAMS EL-DIN, F. H.:
Educational Technology in Develiping Countries.
A paper presented to the Fifth WCCES Congress, Paris, 2—6 July, 1984.

LAWTON, D. ET AL : **Theory and Practiceof Curriculum Studies,** (London, Routledge & Kegan Paul, 1978).

MARTINO, JOSEPH P. : **Technological Forecasting for Decision Making** (New York, North-Holland, Second edition, 6983).

MINA, FAYEZ M. : **Multiculturalism and Multicultural Education: Rationale and Future Conceptions**

A paper presented to the 11th CESE Conference, Wurzburg, 3—8 July, 1983.

———— : Curriculum and the Education of Society Disadvantaged : With Reference to Egyptian Experiences. A paper presented to the Third CESI Conference, New Delhi, 2—4 January, 1984.

———— : Trends of Innovation in Programmes of Teacher Training in some Arab States. A paper presented to the 9th ATEK Conference, Linz, 3—7 September, 1984.

———— : Technology and Educational Systems in Developing Countries : With Special Reference to the Arab World

A paper presented to the 12th CESE Congress, Antwerp, 1—5 July, 1985.

TAFFLER, A. The Third Wave (Toronto, Bantam Books, 1980).

UL-HAQ, H. : Poverty Curtain. (New York, Columbia University Press 1976).

الابتكار وعلاقته بأنماط الحياة

(آفاق جديدة للبحث والدراسة)

د. حمدى مدروس أحمد محمد
مدرس علم النفس التعليمى
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

مقـــدمة :

المشكلات التى تعترض سبيل تقدم الأمم والشـــعوب ، تبدو أنها مشكلات مستعصية على الحل لعدم جدوى الحلول التقليدية فى التغلب عليها ، وهنــا تبرز أهمية الابتكار والابداع فى تقديم حلول ابتكارية للمشكلات المستعصية . ولا يأتى الحــل الابتكارى الا من قبل العلماء والمبتكرون والمبدعون ، الذين تعتبرهم الأمم والشعوب ثروات نادرة ، يعملون على نهضتها وتقدمها .

والابتكار من الموضوعات التى تعتبر على جانب كبير من الأهمية ـ خاصـــه فى أيامنا هــذه ـ المليئة بالمتغيـــرات . وكلمة « ابتكار » تلقى الآن استحسـانا وتبجيلا من قبل علماء علم النفس المحدثين ، مثلها فى ذلك مثل كلمة « دينميكى » ، أو كلمة « تعزيز » لمـا تشير اليه هذه الكلمات من موضـــوعات لها تأثيرها الهام فى مجال علم النفس بعـــامة « جيلفورد » Guilford (١٩٨١) . وفى السنوات القليلة المـــاضية اتخذت الأبحاث والدراسات عن موضوع الابتكار طابع الجد ، واصبح الاتجاه السائد الآن هو تناول موضـــوع الابتكار وعلاقته بانماط حياة الأفراد فى دراسات تجريبية هادفة . فمن قرون عديدة سابقه والفكرة السائده عن الابتكار كانت تتركز حول أن الاشخاص المبتكرين قلة نادرة ولذلك لا جدوى من قيام دراسات وابحاث تجريبية فى هذا المجال ، لأن الأمل المعقود على فهم طبيعـــة الابتكار عند هؤلاء الأفـــراد يعتبر أملا ضعيفا . وحتى بعد ظهور « داروين » وتقريره أن عامل الوراثة يعتبر عاملا هاما فى مجال الابتكار والابداع ، لم يحـــاول أحد من الباحثين

تناول هذه المقولة بالبحث التجريبي فى هذا الميدان • والمعترف به حاليا أن عامل الوراثة له أثره على نمو الشخصية عموما ومن ثم على تفكيره الابتكارى ، ولكن يضاف الى ذلك العوامل البيئة التى تأثر بها الفرد خلال تاريخ حياته ، والتى تؤثر على نمط تفكيره أيضا « جليفورد » ، (١٩٦٧) •

والحقيقة — كما يقول بذلك « جيلفورد » (١٩٨١) أن الاهتمام من قبل علماء علم النفس بدراسة الابتكار دراسة علمية تجريبية وبطريقه جادة ، يرجع الى الاثنتى عشرة سنة الماضية فقط وذلك بسبب اهتمام العلماء والباحثين المتزائد لمعرفة الفروق الفردية بين الأفراد ، فالأفراد يختلفون تبعا لاختلاف السمات النفسية ، وكذلك تبعا لاختلاف القدرات العقلية وبخاصة قدرات التفكير • وبذلك بدأ التوسع فى مجال دراسة الابتكار لكى يتعدى ويتخطى دراسة الأشخاص الموهوبين الى دراسة الأفراد بعامة ، وبأعداد كبيرة ، للوقوف على معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط حياتهم (احساسهم ، ادراكهم ، تفكيرهم ، ومعرفتهم ، ••• الخ) وبين الابتكار •

نبذة تاريخية :

الابداع (أو الابتكار) معروف من قديم الزمان ، وكان ينظر اليه على أنه يتمثل فى حالات فردية قليلة نادرة ، ولذلك لم يهتم أحد ببحثه ودراسته دراسة علمية جادة • ويعتبر « جالتون » Galton فى عام ١٨٣٠ ، أول من أعطى اهتماما لموضوع الابتكار ، وأول من أجرى دراسة موضوعية عن الابتكار • ولكن الاهتمام الحقيقى بموضوع الابتكار بدأ يأخذ الطابع العلمى منذ مطلع القرن العشرين ، ولم يتبلور الاهتمام حوله الا فى منتصف هذا القرن ، فقد ذكر « جيلفورد » ، (١٩٦٧) أنه حتى عام ١٩٥٠ لم تلق دراسة الابتكار الاهتمام الكافى من جانب علماء علم النفس وذكر « جيلفورد » أيضا ، (١٩٨١) أن اهتمام علماء علم النفس بدراسة الابتكار دراسة علمية « تجريبية »

وبطريقة جادة ، يرجع فقط الى الاثنتى عشرة سنة الماضية ، ففى العقد الماضى أجريت العديد من الأبحاث التجريبية فى مجال البناء العقلى للانسان ، وعلى وظائف المخ ، ونوع العمليات العقلية التى يقوم بها النصفين الكرويين للمخ ، وبناء على نتائج هذه الدراسات تم تقسيم الأفراد الى أنماط حسب نوع العمليات العقلية ، والتفكير السائد (أو المهيمن) على سلوك الفرد •

الابتكار :

الابتكارية هى قدرة الفرد على أداء سلوك جديد وفريد ومميز ولذلك تعددت التعريفات الخاصة بالابتكار حسب نوع الأداء ، وطبيعة الدراسة وأهدافها ، ومن التعريفات العامة والشائعه للابتكار تعريف « خير الله » ، (١٩٦٣) فقد عرف الابتكار بأنه « قدرة الفرد على الانتاج على نحو يتميز بأكبر من الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والاصالة ، والتداعيات البعيدة ، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير » ويتميز هذا التعريف بتناول الابتكار كانتاج أيا كان نوع الانتاج ، ولذلك فان هذا التعريف يتصف بالعمومية لأنه لا يقتصر على مجال معين • وقد أشار « رودز » Rhodes ، (١٩٦١) أيضا الى أربعة تعريفات للابتكار وهى : الابتكار كعملية عقلية •

ويرتبط هذا النوع من الابتكار بالعمليات العقلية ، والتفكير المتشعب (أو التباعدى) ، والابتكار كشخص مبتكر ويرتبط هذا النوع من الابتكار بالسمات الشخصية التى يتميز بها الشخص المبتكر (المبدع) ، والابتكار كانتاج ويرتبط هذا النوع من الابتكار بالانتاج الابتكارى المبدع وبالحكم على مدى أصالته وجودته ، وأخيرا الابتكار كما يتمثل فى الظروف البيئية ويرتبط هذا النوع بالمناخ البيئى المسهل أو المعوق للابتكار •

طبيعة التفكير الابتكارى :

والابتكار بعامة يتضمن نتاجا عقليا متشعبا (أو أفكارا متشعبة)،

والتفكير المتشعب يتكون من عوامل مثل : الطلاقة (طلاقة فكرية « أو ذهنية » طلاقة ارتباطية ، وطلاقة تعبيرية) ، المرونة (مرونة تلقائية ، ومرونة تكيفية) ، الأصالة (أو الجدة) ، والتطوير أو التحسين ، ذاكرة الأفكار ، الحساسية للمشكلات ، القدرات الخاصة باعادة التحديد أو التعريف ، وأخيرا قدرات التقييم • فى المراحل المتقدمة (أو الأولية) للابتكار تنشط قدرات : الحساسية للمشكلات ذاكرة الأفكار ، والطلاقة • وفى مرحلة الالهام تنشط قدرات : الطلاقة، المرونة ، الأصالة ، وقدرات اعادة التحديد أو التعريف • وفى المراحل الأخيرة من الابتكار تنشط قدرات : الصياغة (أو الحبك) وقدرات التقييم « جورمان » ، (١٩٧٤) •

الاتجاه المعاصر فى البحث :

ويود كاتب هذا المقال الى أن يلفت أنظار الباحثين فى مجال الابتكار — من خلال عرض بعض نتائج الدراسات السابقة — الى وجود اتجاه معاصر يأخذ مجراه الآن بين علماء علم النفس ، والمهتمين بمجال الابتكار ، يقوم على البحث التجريبى ، والدراسات التجريبية لأنماط الحياة وعلاقتها بالابتكار ، وتصنيف الأفراد حسب النمط السائد لديهم تبعا لما ثبت من وجود علاقة داخلية بين الابتكار ونمط الحياة « ماكلير » و « فرانكلين » ، (١٩٦٤) •

ومفهوم أنماط الحياة مأخوذ عن فكرة « آدلز » عن نمط الحياة والذى يدل على هوية الشخص بالنسبة لأنشطته وأعماله وتحركاته ومعتقداته ، وأفكاره ، وطموحاته ، وأهدافه ، ••• الخ ، وقد أنشأ « آدلز » علاقة بين كل من الابتكار ونمط الحياة ، ولم يفرق بين مفهوم « الذات الابتكارية » ومفهوم « نمط الجياة » لأنه يعتقد أن الاثنين ممزوجين (أى لحمة ، وسداء) •

فى نسيج واحد ، فالابتكارية تعطى معنى ومغزى للحياة ، وتتيح للفرد أن يبنى شخصيته وطريقته فى الحياة بصورة منفردة «أنسباشر»،

و. « أنسباشر » Ansbacher, R. ، (١٩٥٦) .

وفى دراسة أعدها « لوين فيلد » Lowen feld ، (١٩٤٧) عن الاثارة الحسية والخبرات الحسية ، وجد نمطين للحياة يختصان هما : النمط البصرى الذى يعتمد على حاسة البصر ، والنمط اللمسى والذى يعتمد على حاسة اللمس . وقرر أن هناك نوعين من الادراك البصرى واللمس وهذين النوعين المختلفين من الادراك ينتج عنهما نوعين مختلفين من الابتكار . النوع البصرى وهنا يكون اهتمام الفرد منصبا على بيئته وما يدور فيها . والنوع الآخر هو النوع اللمسى وهنا يكون اهتمام الفرد منصبا على أحاسيسه الجسمية (أو البدنية) . فالشخص ذى النمط البصرى يعى ويدرك ما يراه ، ويتأثر بما هو خارجى ، ويتفاعل مع البيئة الخارجية كما هى فى الواقع . والنمط الآخر النمط اللمسى تكون ردود أفعاله دائما انعكاسات لعواطفه ، ومشاعره ، وحالته الجسمية ، ولذلك فهو يصف (أو يصور) ما يشعر به فى داخله ، وابتكاره يعكس ردود أفعاله العاطفية والوجدانية ، وقد قرر « لوين فيلد » أن هذين النمطين ليسا خالصين بسبب تأثرهما — كثيرا أو قليلا — بالانطباعات القادمة من مصادر الحس الأخرى . ومع ذلك فهما يمثلان الاختلافات أو الفروق الناتجة عن عوامل سيكولوجية ، وليست ناتجة عن عوامل فسيولوجية .

ووجد « وتكن » (١٩٤٩) فى دراسته عن الفروق فى الأمزجة الادراكية ، نمطين للادراك هما الشخص المعتمد على البيئة المحيطة به field-dependent person ، والشخص المستقل أو المعتمد على نفسه field-independent person والأشخاص من النمط الأول يتأثرون بسهولة بالأفراد المحيطين بهم وبخاصة الذين يمثلون السلطة . أما الأشخاص من النمط الثانى فقد كان سلوكهم متباينا (أو متناقضا) بعضهم كان منعزلا ، أو مستقلا بنفسه أكثر من اللازم ، أو انسحابى ، ودائما يجعل بينه وبين الآخرين

مسافة (أى يبتعد ما أمكن عن الآخرين) ، وقد تميز أدائهم بأنه فريد ومختلف عن أداء النمط الأول •

ووجد « كليان » Klein ، (١٩٦١) فى دراسته عن المعرفة أن هناك نمطا للحياة أطلق عليه اسم «النمط المعرفى» Cognitive style وبين أن نمط الحياة هذا يتميز صاحبه بالتنظيم البنائى للاتجاهات المعرفية وهذه الاتجاهات المعرفية لها دور فى التكيف مع البيئة•

ووجد كل من « جتزلر » و « جاكسون » Getzels and Jackson (١٩٦١) فى دراستهم عن تأثير بيئة الأسرة على نوعين من الأنماط المعرفية هما : الذكاء ، والابتكار ، أن هناك تأثير اجتماعى وأسرى يؤثر بشكل ملحوظ على نمط المعرفة لدى الأفراد ، فآباء الطلبة الذين يتميزون بنسبة الذكاء المرتفع ، كانوا أكثر حرصا ، وانتباها ، الى سلوك أبنائهم الخاص بالأداء الأكاديمى ، وكانوا أكثر نقدا لهم ، ويتدخلون دائما فى اختيار الأصدقاء لأبنائهم ، وكذلك المدارس التى يلتحقون بها • وعلى العكس من ذلك ، آباء الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية فى الابتكار (أو القدرة على التفكير الابتكارى) ، كانوا يسمحون لأبنائهم بالانخراط فى الخبرات المختلفة ، وكذلك الاهتمام بميولهم ، واهتماماتهم ، واختياراتهم وتفضيلاتهم ، وكان تدخلهم فى شئون أبنائهم أقل بكثير من تدخل آباء الطلبة الأذكياء فى شئون أبنائهم •

وفى دراستين تمت احداهما بواسطة « هيباسن » Hebeisen (١٩٥٩) على الأفراد المصابون بانفصام فى الشخصية ، والأخرى أجراها « تسدال » Tisdall : (١٩٦٢) على الأفراد المتخلفين عقليا وقد استخدما فى هاتين الدراستين اختبارات أعدها « تورانس » Terrance لبحث الفروق فى الابتكارية بالنسبة للأفراد المضطربين عاطفيا ، والمتخلفين عقليا ، بالمقارنة للأفراد العاديين • وقد وجد

« هيباسن » أن مجموعة الأفراد المصابون بالانفصام والمضطربين عاطفيا ، أبدوا تحسنا ملحوظا بالنسبة للأداء الذى يتطلب قدرات التخيل والتفكير الابتكارى • ووجد « تسدال » أن مجموعة من الأفراد المتخلفين عقليا (ولديهم القدرة على التعلم اذا ماوضعوا فى مجموعات خاصة) كان أدائها مقبولا على اختبارات الابتكارية ، وقد أدوا العمل مثلهم فى ذلك مثل الأفراد العاديين (الغير متخلفين عقليا) • ونتائج هاتين الدراستين تشير الى بعض أنماط الحياه وعلاقتها بالابتكار ، الى جانب أنها تؤيد نتائج الدراسات والأبحاث التى أثبتت أن الذكاء ليس مرتبطا ارتباطا عاليا بالابتكار •

وفى دراسة « ماكيلر » Mackler ، (١٩٦٤) عن تفاعل نمط حياة الفرد مع تعبيراته الابتكارية استخدم مفهوم « آدلر » عن نمط الحياة والابتكار (على انهما وجهان لعملة واحدة) • وقد قارن « ماكيلر » فى هذه الدراسة بين عدد ٥ (خمسة) أنماط للحياه ، لخمسة مجموعات من طلبة الجامعة (الطلبة الذين تخصصوا فى الفن ، والطلبة الذين تخصصوا فى الرقص ، والطلبة ذى العجز البدنى (الجسمى) ، والطلبة ذى العجز البصرى ، ومجموعة ضابطة) ، وقد تمت المقارنة بين هذه المجموعات بالنسبة لأداء كل مجموعة على مقياس نمط الحياه الذى أعد لذلك الى جانب بعض المقاييس الأخرى للابتكار • وقد بينت نتائج الدراسة انخفاض أداء المجموعة التى تخصصت فى الفن • وأن أداء مجموعة العجز البدنى (الجسمى) كان أقل أداء بالنسبة لأداء باقى المجموعات الأخرى المستخدمة فى الدراسة ، وكانت هذه الفروق دالة احصائيا بالنسبة للمتغيرات المستخدمة فى الدراسة • والمعنى الذى أظهرته نتائج الدراسة هو أن هناك عوامل فى نمط الحياه تميل الى اعاقة أو مقاومة الابتكار • فالمجموعة ذى العجز البدنى (الجسمى) أظهرت عجزا شديدا فى الابتكارية ، ويمكن ارجاع ذلك

الى أن انجاز هـذه المجموعة كان مبنيا على الخضـوع لحاول نكيفية كحل أو كنهاية مرغوب فيها •

وفى العقد المـاضى جريت أبحـاث تجريبية فى مجـال العمليات العقلية ، والوظائف التى يختص بها النصفين الكوريين للمخ وبناء على نتائج هذه الأبحاث ثم تقسيم الأفراد حسب نوع العمليات العقليـة السائدة أو حسب الوظائف المخية السائدة الى نمطين ، فأصبح يقال : الشخص الذى يخضع لسيطرة النصف الأيمن من المخ ، والشـخص الذى يخضع لسيطرة النصف الأيسر من المخ • وهذه التسمية جاءت نتيجة معرفة الوظائف التى يختص بها كل من النصفين الكرويين للمخ• فقد قام كل من « بوجين » Boken- ؛ (١٩٦٩) ، و « جازانيجا » Gozzaniga ؛ (١٩٧٠) بأبحاث تجـريبية عن وظائف كل من النصفين الكرويين للمخ ، وقد أشارت نتائج هـذه الأبحاث الى أن النصف الكروى الأيسر للمخ يختص بوظائف لفظية تختص بالـكلام والألفاظ ، ويختص بعمليات فرض الفروض والمقترحات وهذه العمليات تتم فى تتابع خطى مفرد ، وهذه العمليات تميز وظائف النصف الأيسر للمخ عن وظائف النصف الأيمن للمخ • أما وظائف النصف الأيمن للمخ فهى وظائف غير لفظية ، وتختص بعمليات الضم والاضافة للعمليـات التى تتم فى آن واحد (معا) •

وقد أعد كل من «تورانس» Torrance ، و « رينولدز » Reynolds. و « زيجـال » ، و « بـال » ، (١٩٧٧) أداة (أو قائمـة) لتقـدير مدى اعتمـاد الفرد (من الناحيـة السـيكولوجية) على أى من النصفين الكرويين للمخ (الأيسر ، والأيمن) • وتسمى هـذه القائمة « بنمط التعلم والتفـكير الخاص بك » ، وهـذه القائمة تحتوى على العديد من الأسئلة التى بنيت على أساس نتائج الأبحـاث السابقة التى أجريت على تحديد وظائف كل من النصين الكرويين للمخ، وبناء على أداء الأفراد على هذه القائمة ، يمكن تصنيفهم الى نمطين :

الشخص الذى يسيطر على تفكيره النصف الأيمن للمخ ، والشخص الذى يسيطر على تفكيره النصف الأيسر للمخ • وقد أضاف كل من « تورانس » ، و « رينولد » ، (١٩٧٨) الى هذه القائمة عدد من الأسئلة لتقدير تأثير هيمنة النصفين الكرويين للمخ عندما يتم دمج وظائف كل من النصفين الكرويين للمخ معا •

وأخيرا — يشير كاتب هذا المقال الى أن التعليم الحالى — خاصة فى ج•م•ع — يحتاج الى اعادة نظر ، لأنه ما زال متأثرا الى حد كبير بتطبيق القوانين والنتائج المستمدة من نظريات التعلم المختلفة (ثورنديك ، هل ، سكينر ، ••• الخ) ، ولا يعطى اهتماما كافيا بنوع التفكير أو بما يدور داخل البناء العقلى للانسان (الفرد) والذى منحه الله لنا فضلا منه وكرما عن سائر مخلوقاته • ولذلك لا يهتم التعليم الحالى بالتفكير الابتكارى ، ولا بالتعرف على المبتكرين والمبدعين ، والاهتمام بهم وبتنمية قدراتهم •

ولن يحدث ذلك الا عن طريق قيام العلماء والباحثين والمهتمين بمجال الابتكار بالقاء المزيد من الضوء على أهمية تطبيق نتائج الأبحاث والدراسات التى تمت فى مجال الابتكار ، وادخالها كعامل هام وأساسى فى نظامنا التعليمى ، وجعل محور التعليم الذى يركز على الاهتمام بالأذكياء ، أن يركز أيضا على الاهتمام بالمبتكرين • هذا الى جانب الاستمرار فى اجراء المزيد من الأبحاث التجريبية الجادة على الأفراد (فى مراحل العمر المختلفة) والتعرف على العلاقة بين أنماط حياتهم وبين الابتكار ، فى محاولة جادة وهادفة للبحث عن المبتكرين والمبدعين من أجيالنا والاهتمام بهم وبتنمية قدراتهم الابتكارية •• بالاضافة الى محاولة الوقوف على معرفة طبيعة الظروف والملابسات (أو الشروط) التى تحفز على الابتكار ، وتوفير المناخ المساعد على تنميته• واذا تم ذلك — فسوف نقدم لوطننا ما هو محتاج اليه — فعلا — للتغلب على مشكلاته التى تبدوا وكأنها مستعصية على الحل •

المراجــع

1. Ansbacher, H. and Ansbacher, R. The Individual psychology of Alfred Adler. Basic Books, New York, 1956, P. 15—47.
2. Bogen, J.E. The other side of the brain. Parts 1,11. and 111. Bulletin of Los Angeles Neurological Society, 1969, V. 34, PP. 74—105, 134—162, 101—203.
3. Gazzaniga, M.E. The bisected brain, NYC : Appleton-Century-Croft, 1970.
4. Getzels, J.W. and Jackson, P.W. Family environment and cognitive style : A study of sources of higly intelligent and highly creative adolescents. Amer. Scoiol. Rev., 1961, V. 26, P. 351—359.
5. Gorman, R.M. The psycology of classroom learning ; an inductive approach. N.Y. : Bill and Howell Company, Columbus, Ohio, 1974, P. 269—278.
6. Guilford, J. P. creativity, yesterday, today, and tomorrow. The Journal of Creative Behavior, 1967, V. 1, P. 3—14.
7. ———— Factors that aid and hinder creativity. In Gowan, J.C., Khatena, J. and Torrance E.P. Creativity : its educational implications (etc. [illegible]). Kendall/Hunt Pub., Dubuque, Iowa, 1981, P. 59—72.
8. Hebeisen, A. A. The performance of a group of Schizophrenic patients on a test of creative thinking. In E.P. Torrance, Creativity : second Minnesota conference on gifted children. Center for continuation study, Univ. Minnesota, 1959, P. 125—129.
9. Khoralla. S.M. The relationship between creativity and personality traits and certain reading habits in elementary and secondary school.
Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1963, P. 28—32.
10. Klein, G.S. Sognitive control and motivation. In G. Lindzey, Assessment of human motives. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961, P. 87—118.

11. Lowenfeld, V. Creative and mental growth. Macmillan New York, 1947, P. 13—36.

12. Mackler, B. and Franklin, C.S. Life styles and creativity : A review. Journal of Pshyccology, 1964, V. 58. P. 205—214.

13. Rhodes, M. An analysis of creativity. Phi Delta Kappan, N.Y. ; XLII, 1961, P. 305—310

14. Oisdall, W.J. Productive thinking in retarded children. Exceptional Childrens, 1962, V. P. 36—41.

15. Torrance, E.P., Reynolds, C.R., Riegel, T. and Ball, O. Your style of learning and thinking : Preliminary norms, abbreviated technical notes, scoring keys, and selected references. Gifted Child Quarterly, 1977, V. 21 P. 563—573.

16. Torrance, E.P. and Reynolds, C.P. Images of the future of gifted adolescents : Effects of alimentation and specialized celebral functioning. Gifted Child Quarterly, 1978, V. 22, P. 40—54.

17. Witkin, H.A. The nature and importance of individual differences in perception. Journal of Personalty 1949, V. 18, P. 145—170.

التأثيرات المتبادلة بين تدريس العلوم بالتعليم الأساسى وبيئة التلميذ المحلية

الدكتور حسـام مازن
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
بكلية التربية بسوهاج ـ جامعة أسيوط

مقـــدمة :

يعتبر التقدم العلمى والتكنولوجى فى شتى مظاهر الحيـــاة الاجتماعية والاقتصادية والصحية والثقافية والعسكرية من أهم سمات هذا العصر ، واذا كان هذا التقدم يهدف من بين ما يهدف اليـــه الى حل مشكلات الانسان والبيئة التى يعيش فيها ذلك الانســان فلا شك أن هناك مشكلات أخرى وجدت نتيجة لهذا التقدم غير أن ذلك ليس معناه ألا يعمل الانسان على تحقيق المزيد من التقـدم والا فان عجلة الحياة ستتوقف وهذا يتعارض مع الواقع بل ومع سـنة الحياة بل ان المزيد من المشكلات التى ترتبت نتيجة لهذا التقدم كالعمل على حــل مشكلات التنمية بكل صورها وأشكالها ومقاومة الجهل والفقر والمرض وحل مشكلات تلوث البيئة ... الخ .

ولمـا كانت المدرسة هى مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمـــع كى تتولى نيابة عنه تحقيق أهدافه ، والمساعدة فى حل مشكـلاته ، ولمـا كان المنهج المدرسى هو أحد عناصر العملية التعليمية التى تهتم المدرسة بتحقيقها أو تنفيذها لتحقيق أهداف المجتمع ، فان هذا يقتضى ضرورة أن يهتم هذا المنهج بالتركيز على مشـكلات المجتمع وأن تكون أهداف المنهج هى انعكاس حقيقى لهذه المشـكلات والا أصـبحت المدرسـة فى عزلة عن مجتمعهـا ممـا يترتب عليـه أن التلميذ سـيجد فجـوة واسعة بين ما يدرسه داخل الفصل وبين أسوار المدرسة وما يجـــرى فى بيئته المحلية التى يعيش فيها بكل ما فيها من مشكلات اقتصــادية واجتماعية وصحية وثقافية ... الخ .

ومن هنا يرى الباحث أنه لا مناص من ضرورة ربط المنهج المدرسى بأهداف المجتمع ومشكلاته وحاجاته •

وعلى المستوى المحلى — حيث البيئة المحلية للتلميذ — لابد من ربط أهداف المنهج التربوى بحاجات البيئة حتى يعيش التلميذ واقع بيئته المحلية ملما ومدركا لعناصر هذه البيئة وحاجاتها وحتى يشارك برأيه وفكره ومجهوده فى مواجهة هذه الحاجات وحل المشكلات التى تعانيها بيئته والتى يتأثر هو بها بشكل أو بآخر ويرى الباحث أن هذه المشاركة من جانب المتعلم هى شرط من شروط تحقق صفات المواطنة الصالحة فيه اذ كيف يكون الشخص مواطنا صالحا وهو لا يهتم بما يدور فى بيئته من مشكلات وحاجات ؟ وكيف يكون مواطنا صالحا وهو غير مهتم بالمشاركة فى تلبية هذه الحاجات وحل المشكلات ؟

واذا كانت فلسفة التعليم الأساسى التى بدأ تطبيقها فى مصر فى العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨ هى احدى ثمرات العمل الوطنى فى مصر باعتبار أنه يمثل الحد الأدنى الضرورى من المعرفة والاتجاهات والقيم والتدريبات التى تقدمها الدولة لكل فرد من أفراد المجتمع ، وباعتبار أنه يساعد — أو ينبغى أن يكون كذلك — كل فرد على تطوير امكاناته وحل مشكلاته وأن يكون الفرد منتجا من أجل تنمية المجتمع والبيئة التى يعيش فيها ؛ اذا كان الأمر كذلك فان الباحث يرى أن مرحلة التعليم الأساسى هو أحوج ما تكون لربط تدريس العلوم بحاجات بيئة التلميذ المحلية •

وهذه الورقة المقدمة من الباحث تعرض بعض التصورات المبدئية حول ربط أهداف تدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسى باحتياجات بيئة التلميذ المحلية خاصة وأن وزارة التربية والتعليم تعمل على احداث تغيرات جذرية فى فلسفة المرحلة الابتدائية والنشاط البيئى وهذا بالطبع يقتضى ضرورة تغير المناهج التقليدية الحالية والعمل على الجمع

بين العلم والتطبيق والتربية المهنية والتربية البيئية ولا شك أن مناهج العلوم وأهداف تدريس العلوم من الاناهر التى ينبغى عليها أن تضع هذا العبء فوق كل اعتبـــار فتتأثر مناهج العلوم ببيئة التلميذ كما تؤثر هى الأخرى فى البيئة المحلية •

تتناول هذه الورقة العناصر التالية :

أولا : اهداف التعليم الأساسى •

ثانيا : الأهداف العامة لتدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسى•

ثالثا : ما هى متطلبات أو حاجات البيئة المحلية للتلاميذ ؟

رابعا : تصورات مبدئية حول ربط أهداف تدريس العلوم ببعض احتياجات بيئة التلميذ المحلية :

(أ) توظيف الأهداف المعرفية للعلوم لخدمة بيئة التلميذ المحلية•

(ب) توظيف الأهداف الانفعالية للعلوم لخدمةبيئةالتلميذالمحلية•

(جـ) توظيف الأهداف المهارية للعلوم لخدمة بيئة التلميذ المحلية •

(د) استخدام أدوات وامكانات البيئة المحلية للتلميـــذ بالتعليم الأساسى فى تحقيق الأهداف السابقة •

خامسا : مسئوليات البيئة المحلية أمام التلميذ والمدرســة لتفهم حاجاتها ومشكلاتها والتفاعل معها •

أولا : أهـــداف التعليم الأساسى :

لمــا كان مفهوم التعليم الأساسى أنه التعليم الذى يزود النشء بالأساسيات العقلية واليدوية والبدنية والاجتماعية بما يجعلهم قادرين على الاعتماد على أنفسهم فى شق طريقهم فى الحياة أو فى حياة تعليمية تالية ، وأنه يقدم أرضا خصبة للاحتكاك المباشر بالخبرات فى وظيفتها والممارسة الصحية لها والتدريب المستمر مما يكسب المهاراتويعمـق

الفكر ويعطى للتعليم معنى ، لذلك يمكن تحديد بعض أهداف التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية والتى تتفق مع أهـــداف البحث الحالى فيما يلى :

بناء جيل جديد من النشء مزود بالحـــد الأدنى الضرورى من المهارات والخبرات والمعـارف التى تمكنهم من دخول ميدان الحيــاة العملية فى مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها •

ـ تعريف الطفل بالمبادىء الأساسية للصناعات القائمة فى البيئة بالاضافة الى تعليمه المهارات الأولية لاستخدام الآلات البيئية وكيفية صيانتها كما يهدف الى منع الهجرة من القــرية الى المدينــــة وربط المواطن ببيئتــه •

ـ تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم واشباع ميولهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنيــة التى تتفق وظروف البيئات المختلفة •

ويشير منصور حسين ويوسف خليل يوسف الى أن التعليـــم الأساسى يعمل على اكساب التلاميذ سمات وصفات أساسية منها :

ـ الايجابية : فى التفكير والقول والعمل وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ على أنفسهم فى اكتساب الخبرة والمعرفة ومعالجة ما يقــابلهم من مشكلات فردية أو اجتماعية •

ـ الواقعية : عن طريق استخدام طرق التدريس الواقعيــــة والعمليــــة •

ـ الابتكارية : عن طريق تشجيع النشاط الابتكارى عند التلاميذ فى مجالات الانتاج التى يتدربون عليها •

ـ التعاونية : وذلك من خلال ما يسهم به التلاميذ من أنشـــطة مع زملائهم ومدرسيهم داخل حجرات الدراسة وخارجها •

ـ تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد عن سلوك الفرد النابعة من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته •

ـ مساعدة التلاميذ على التعرف على ادوات والأجهزة المستخدمة فى بعض الصناعات البسيطة والعمليات الانتاجية فى البيئة التى يعيش فيها ، والالمام بطرق استخدام هذه الأدوات وصيانتها •

ـ تأصيل احترام العمل اليدوى لدى التلاميذ •

ثانيا : الأهداف العامة لتدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسى :

ـ تزويد التلاميذ بقدر مناسب من الحقائق العلمية يعنيهم على فهم ظواهر الطبيعة والحياة من حولهم وتقصى أسبابها بما يمكنهم من التحكم فى بيئتهم والانتفاع بمواردها وتجنب ما قد يتعرضون له من أضرار •

ـ تنمية قوة الملاحظة العلمية الدقيقة لدى التلاميذ والعمل على تعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وسلوكهم بما يناسب ظروف العصر •

ـ تبصير التلاميذ بأثر العلوم فى استغلال المصادر الطبيعية ودورها فى تنمية الثروات النباتية والحيوانية ورفع وسائل الانتاج وأساليبه •

ـ تفهم بعض الأمراض التى تصيب الانسان مع التعرف على أسبابها وانتشارها وكيفية الاصابة بها والوقاية منها ومكافحتها •

ـ تنمية بعض المهارات الأولية لدى التلاميذ لاستخدام الأدوات والمواد فى دراسة العلوم •

ـ تشجيع النشاط الابتكارى لدى التلميذ فى مجال العلوم •

ـ تحقيق ايجابية التلميذ فى التفكير والقول والعمل وذلك عن طريق اعتماده على نفسه فى اكتساب الخبرة والمعرفة العلمية ومعالجة ما يقابله من مشكلات •

ثالثا : ما هى متطلبات أو احتياجات بيئة التلميذ المحلية :

١ ــ تحتاج البيئة المحلية للتلميذ الى ضرورة تعرفه على الأدوات والأجهزة والمواد المستخدمة فى بعض الصناعات البسيطة وبعض العمليات الانتاجية للبيئة التى يعيش فيها التلميذ والالمام بطرق استخدام هذه الأدوات وصيانتها •

٢ ــ تحتاج البيئة المحلية للتلميذ الى ضرورة ارتباط ما يدرسه أو يتعلمه التلميذ داخل المدرسة وبين جدران الفصول والمعامل وما يجرى فيها من مواقف وتفاعلات وما يدور بها من مشكلات مختلفة كى لا يكون التلميذ فى معزل عن الحياة الواقعية اليومية •

٣ ــ تحتاج البيئة المحلية للتلميذ الى أن يتفهم التلميذ أوجه أو مجالات النشاطات المختلفة التى تهتم بها البيئة من نشاطات اقتصادية واجتماعية وصحية وثقافية •

٤ ــ تحتاج البيئة المحلية أن تراعى مناهج العلوم ضرورة تركيزها على المناشط القائمة فى البيئة المحلية وجعل هذه البيئة محورا لتعليم وتعلم التلاميذ حتى يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يشارك فى الحياة وأن يقوم بدور فعال فى ممارسة بعض الحرف والصناعات الموجودة فى البيئة بعد تدريس محدود •

٥ ــ تحتاج البيئة المحلية الى ضرورة ادراك التلميذ للحاجة الى التعليم مدى الحياة وتطور قدراته والعمل على الاستفادة منها ، ولتحقيق ذلك فلا بد من تزويده بالاتجاهات العلمية والمهارات اليدوية والأكاديمية والاجتماعية جنبا الى جنب مع المعلومات اللازمة لزيادة مشاركته فى حركة المجتمع المتغير للأمام •

٦ ــ تحتاج البيئة المحلية الى ضرورة بناء الفكر العلمى المستنير للتلميذ بما يجعله قادرا على الاسهام فى حل مشكلاتها بطريقة علمية سليمة •

٧ — تحتاج البيئة المحلية من المدرسة أن تهتم الأخيرة باعـــداد تلاميذها لمتابعة التطورات الحادثة فى المجتمع والتعرف عليها وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة هذه التطورات والتفاعل معها بطريقة ســليمة وايجـــابية •

٨ — تحتاج البيئة المحلية من المدرسة ضرورة أن تعكس مناهج العلوم بالمدرسة بصورة مبسطة كيف يمكن أن تسهم منـاهج العلوم والتلاميذ والمدرسة فى تحقيق خطط التنمية (الاقتصادية — الاجتماعية — الصحية — الثقافية) بالقدر المستطاع •

٩ — تحتاج البيئة المحلية من التلميذ أن يتفهم مشكلات : تلوث البيئة — الانفجار السكانى — العادات الصحية السيئة — العـــادات الاجتماعية السيئة ••• الخ وأن يكتسب من منهج العلوم السلوكيات الصحيحة لمواجهة مثل هذه المشكلات والعادات بطريقة علمية •

رابعا : تصورات مبدئية حول ربط أهداف تدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسى ببعض احتياجات بيئة التلميذ المحلية :

يعرض الباحث فيما يلى بعض تصوراته المبدئية حول ربط أهداف تدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسى ببعض احتياجات بيئة التلميذ المحلية ، تلك التصورات التى يرى أنها قابلة للتطبيق الفعلى فى الفصل أو المدرسة اذا عقد معلم العلوم العزم على الاخلاص فى عمله وتفانى فى أداء واجبه لوجه الله والوطن :

(أ) توظيف الأهداف المعرفية للعلوم لخدمة بيئة التلميذ المحلية :

تشمل الجوانب المعرفية Cognative للعلوم (المعلومات) والمفاهيم والنظريات والمبادىء والقوانين والتعميمات ، ويقســم بلوم هذه الأهداف الى ستة أقسام تخضع من حيث مستويات تعقيدها أو صعوبتها للترتب التصاعدى التالى :

المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم •

لذا يرى الباحث ضرورة اهتمام الأهداف المعرفية باحتيــــاجات بيئة التلميذ المحلية فتعرفه بالبيئة الطبيعية التى يعيش فيها (الماء ــ الهواء ــ الضوء ــ الظلام ــ الشمس ــ القمر ــ الرطوبة ــ الجبال ــ الصحراء ••• الخ) وتعرفه بالموارد الطبيعية لهذه البيئة وأوجـــه استغلالها الاستغلال السليم وأوجه المحافظة عليها باعتبارها رصـــــيد قومى للمســـــتقبل •

كما ينبغى أن يفهم التلميذ المعايير التى يمكنه بواسطتها الحــكم على القيمة الغذائية لوجبة طعام ما ، وفهم المعايير التى يمكنه الحكم بها على المستوى العلمى له ولبيئته التى يعيش فيها •

كما ينبغى أن تعمل الأهداف المعرفية للعلوم على اكساب التلميذ القدرة على ترجمة مشكلات المجتمع أو البيئة المحلية الى صـــياغة أقل تجريدا أى التعبير عن المشكلة بعباراته الخاصة به تمهيدا لاســتراكه فى حلها كما يجب أن تكسب الأهداف المعرفية التلميذ القدرة على تطبيق المفاهيم العلمية التى يكتسبها من دراسته للعلوم على ظواهر البيئـــة المحلية التى يعيش فيها كأن يصبح قادرا على الاستفادة من دراســـته لدورة حياة البلهارسيا بالعمل على كسر سلسلة دورة حياتها بتجنب الاستحمام فى مياه البرك والترع والمستنقعات وأن يطبق على نفســـــه ويوجه غيره فى البيئة الى أن الوقاية خير من العلاج ولا يتحقق هـــذا وغيره الا باعداد مقررات للعلوم محلية أى تراعى أنشطة البيئة المحلية للتلميذ وليست بمقررات موحدة على المستوى القومى كما هو حادث الآن •

(ب) تخطيط الأهداف الانفعالية للعلوم المتصلة ببيئة التلميذ المحلية :

تعبر الأهداف الانفعالية Affective عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التى تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضـــه لشىء ما • وهى تتضمن أنواع معينة من السلوك تتصف بالثبات الى درجة كبيرة مثــل

الاتجاهات والقيم والميول أو الاهتمامات وأوجه التقدير ..

وتضم هى الأخرى خمسة مستويات تخضع من حيث مستويات تعقيدها أو صعوبتها للترتيب التصاعدى التالى :

الاستقبال — الاستجابة — التقيم — التنظيم — التمثيل .

ويرى الباحث أن توظيف الأهداف الانفعالية للعلوم لخدمة بيئة التلميذ المحلية يتمثل فى أن نجعل تلميذ مرحلة التعليم الاساسى يقدر دور العلم والعلماء فى حل مشكلات البيئة ، فرغم ماللعلم من سلبيات (الحروب النووية والذرية — تلوث البيئة) فلا غنى عن العلم لتحقيق تقدم الانسان ورفاهيته ، كما يمكن تكليف التلميذ باستطلاع آراء بعض الأفراد فى بيئته المحلية حول مدى اقتناعهم بدور العلم فى تحقيق الرفاهية للانسان وحل مشكلاته (التليفزيون — المذياع — الفيديو — الغسالة الكهربائية — المصباح الكهربى — التليفون — وسائل المواصلات كالسيارة والطيارة والقطار ... الخ) ويمكن للتلميذ فى هذه الحالة أن يغرس لدى مواطنيه ضرورة الاهتمام بتقدير العلم والعلماء .

كما يمكن اسهام الجانب الانفعالى للعلوم فى تحقيق مبدأ اتصال المدرسة بالبيئة المحلية الأمر الذى يجعل التلميذ يربط بين ما يدرسه داخل المدرسة وما يجرى فى بيئته المحلية .

كما ينبغى أن يركز الجانب الانفعالى للعلوم أيضا على اكساب التلاميذ القيم الانسانية اللازمة للحياة فى البيئة المحلية كالصدق والاخلاص والتعاون والتنافس الشريف والأمانة وتحمل المسئولية وانكار الذات ... الخ ولا يتأتى كل هذا بالتلقين المباشر أو المواعظ بل بالممارسة الفعلية لهذه القيم بخلق مواقف حية داخل وخارج المدرسة يتفاعل معها المتعلم بايجابية وصدق .

(ح) توظيف الأهداف المهارية للعلوم لخدمة بيئة التلميذ المحلية :

تشمل الأهداف المهارية psychomotor الأهداف التى

تعبر عن المهارات الأكاديمية ، والمهارات الحركية ، والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها ، والقدرة على القيام بأداء عمل معين يتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي •

وتشمل اهداف المهارية المستويات الستة التالية :

القوة ، السرعة ، الحث ، الدقة ، التنسيق ، المرونة •

هذا ويرى الباحث أن هذه الأهداف يمكن توظيفها منهجيا لخدمة بيئة التلميذ المحلية والعمل على حل مشكلاتها وتلبية احتياجاتها •

فانحرص على اكساب التلميذ مهارات التجريب المعملي واكسابه مهارة الاقتصاد فى استهلاك الكيماويات والمواد اللازمة لاجراء التجارب العملية ، واكسابه مهارة الدقة فى رسم الأشكال والدقة فى تركيب الأجهزة ، واكسابه مهارات تربية الدواجن والأسماك والنحل وبعض الصناعات التحويلية البسيطة كصناعة الألبان والشربات والمربات ••• الخ كل ذلك يمكن أن ينقله التلميذ الى بيئته المحلية فيحرص على عدم الاسراف أو التبذير فى استهلاك المياه مما يجعل مبدأ ترشيد المياه سلوكا فعليا ،كما يحرص على عدم الاسراف فى استهلاك الكهرباء وعدم الاسراف فى تناول الطعام ••• الخ •

كما أن اكسابه بعض المهارات اليدوية بالأكاديمية والاجتماعية يجعله قادرا على حسن التكليف مع بيئته المحلية التى يعيش فيها بكل ما فيها من عناصر •

هذا ويجب على واضعى مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الأولى والثانية مراعاة وضع مناهج خاصة بكل بيئة محلية بحيث تنعكس هذه المناهج بالدرجة الأولى أوجه النشاط المختلفة فى البيئة ولكن وجود مناهج للعلوم موحدة على مستوى جميع مدارس التعليم الأساسى بالجمهورية أمر غير مقبول وهذا ما نطالب به باستمرار تحقيقا لربط المدرسة وبالتالى التلميذ بالبيئة المحلية بكل ما فيها ومن فيها •

(د) استخدام أدوات وامكانات البيئة المحلية التلميذ بالتعليم الأساسى في تحقيق الأهداف السابقة :

اذا كانت مادة العلوم مطالبة اليوم — أكثر من أى وقت مضى بالعمل والاسهام من اجل تلبية احتياجات البيئة المحلية للتلميذ ، فان البيئة المحلية لا تبخل هى الأخرى بتقديم كافة امكاناتها ومواردها وأدواتها ومخلفاتها من أجل خدمة مادة العلوم بحلقتى التعليم الأساسى •

ان البيئة المحلية للتلميذ تزخر وتكتظ بالعديد من الأدوات والفوارغ والامكانات الهائلة التى لا حصر لها والتى اذا ما أحسن معلم العلوم استغلالها واستخدامها فى تدريس العلوم لتحققت الأهداف السابقة وبنجاح كبير ، فالتدريس باستخدام الأجهزة العلمية المبسطة والتجارب العملية البديلة المستمدة مما تقدمه البيئة المحلية من أدوات ومواد أولية يمكن أن يعطى نتائج أفضل مما لو استخدمنا الأجهزة العملية المعقدة أو الوسائل التعليمية الغالية الثمن •

ان منهج العلوم بحلقتى التعليم الأساسى يجب أن يعني بارشاد المعلمين فى هاتين الحلقتين الى ما يقوم به كل منهم لتحقيق التتابع فى العمل المدرسى باتاحة الفرص لاستخدام مظاهر وظواهر البيئة المحلية كمصادر للمعرفة واستخدام الصحف والمجلات والصور والنماذج والعينات والرسوم التخطيطية والرحلات وذلك فى مادة العلوم الأمر الذى يجعلها شائقة يقبل التلاميذ عليها وفى هذا الصدد يقترح الباحث ما يلى : —

— استغلال جميع الامكانات المتاحة بكل مدرسة من مدارس التعليم الأساسى وما حولها الى أقصى حد ممكن فى اعداد وسائل تعليمية وتجارب معملية لاستخدامها فى تدريس العلوم •

– تدريب معلم العلوم بالتعليم الأساسى وأمناء المعامل على انتاج بعض أجهزة العلوم والأدوات والوسائل التعليمية والتجارب البديلة لاستخدامها فى تدريس العلوم •

– التشجيع على انتاج أجهزة ووسائل ذات طابع بيئى محلى وتطبيقى يربط بين كل من تدريس العلوم وتدريس المواد الأخرى المرتبطة وبين الأنشطة البيئية وذلك تمهيدا لخدمة مجال التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية •

– اهتمام معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية بمصر باعطاء الفرص لطلابها لتتعرف على أنواع الوسائل التعليمية المبسطة التى يمكنهم اعدادها من امكانات وخامات البيئة المحلية المتاحة لهم •

– ألا يكون استخدام الوسائل التعليمية المحلية قاصرا على وقت الدرس فقط ، بل تعرض الوسائل المناسبة بصورة دائمة أمام أعين التلاميذ فى أماكن بارزة وذلك عملا على تنمية الوعى البيئى لديهم •

هذا وتأتى أهمية استغلال بعض أدوات وامكانات البيئة المحلية للتلميذ فى اعداد بعض الأجهزة والأدوات المعملية البسيطة اذا عرفنا أن بعض الاكتشافات العملية والمخترعات قد جاءت نتيجة الاستعانة بأجهزة وأدوات بسيطة صممها العلماء بأنفسهم بالاستعانة ببعض أدوات وامكانات البيئة المحلية ومخلفاتها •

ان حسن استغلال خامات وأدوات وامكانات ومخلفات البيئة المحلية للتلميذ وحسن استخدامها فى تدريس العلوم له بمدرسة التعليم الأساسى يمكن ان يحقق الفوائد التربوية التالية :

– ربط مدرسة التعليم الأساسى بالبيئة المحلية للتلميذ •

– سد النقص – فيما تعانيه معامل العلوم وأقسام الوسائل التعليمية من أدوات وأجهزة ومواد ، لا سيما مدارس الأرياف التى هى أحوج ما تكون الى مثل هذه البديلات •

ـ اكساب تلاميذ التعليم الأساسى بعض المهارات اليـــدوية فى اعداد بعض الأجهزة والوسائل المبسطة فضـــلا عن تنمية ميـولهم واهتماماتهم وهواياتهم العلمية وتنمية روح الابتكار والابداع لديهم؛

ـ تستطيع الوسائل التعليمية المحلية بما تتميز به من بســاطة وعدم تعقيد ونظرا لأن مكوناتا مستمدة من بيئة التلميذ المحليـــة ، تستطيع أن تدخل البهجة والسرور على تلاميذ الفصل وتجعل الدرس أكثر متعة بالنســـبة لهم .

ـ كلما كانت الأجهزة والأدوات المستخدمة فى تدريس العـــلوم مشتقة من بيئة التلميذ المحلية كلما كان ذلك أدعى الى تحقيق أهداف تدريس العلوم لأنها تجعل التدريس أقرب الى الحياة اليومية وتربط بين مشكلات هذه الحياة وبين ما يتعلمه الطلاب فى المدرســـة أما استخدام الأجهزة والأدوات المعقدة التى كثيرا ما تكون غاليـــة الثمن وتحتاج الى عملة صعبة للحصول عليها من خارج البلاد ، كمـــا تكون غير مألوفة فى الوقت نفســـه فى بيئة التلميذ وفى حياته اليومية فان ذلك قد يعزل العلوم عن الحيـــاة اليومية ويجعل منها مادة يرى التلميـــذ فى دراستها عبثا يكلف به لاجتياز امتحان العلوم المقرر .

ـ محاولة التلميذ الاعتماد على ما تقدمه بيئته المحلية من أدوات ومستهلكات ليصنعها بيديه ينمى لديه روح البحث والتجريب .

انمعلم العلوم بالتعليم الأساسى عندما يبدأ فى صنع الوســيلة التعليمية المحلية يجب أن يضع فى اعتباره امكانات المدرسة وامكانات البيئة المحلية ، فيستخدم من الخامات ما يمكنه الحصول عليه بسهولة كما يجب أن تكون لديه خبرة عن بعض أصناف ومواصفات تلك الخامات ومصادر الحصول عليها من البيئة ، ان معلم العلوم يستطيع أنيستفيد كثيرا من بعض مستهلكات البيئة المحلية فى تصميم واعداد الوســـائل التعليمية والتجارب العملية التى يحتاج اليها فى تدريس العـــلوم ومن

هذه المستهلكات مثلا (علب السجائر الفارغة ـ علب الكارتون ـ بكر الخيط ـ الأحجار ـ الفخار ـ الجلود ـ الخشب ـ المسامير ـ الأكواب الزجاجية والبلاستيك ـ الشمع ـ سلك الكهرباء ـ الفلين الصناعى ـ الغراء ـ القطن ـ نشارة الخشب ـ مسحوق السكر ـ زيت الطعام ـ الطين الاسوانلى ـ ورق السيلوفان ـ ألوان الزيت ـ دبابيس الابرة ـ دبابيس الضغط ـ ورق الجرائد والمجلات ـ الصمغ ـ القماش ـ خيط الدوبارة ـ المصباح الكهربى التالف ـ خراطيم البلاستيك ـ مشبك الغسيل ـ مستودع قلم حبر جاف ـ شريط اللحام الكهربى ـ أكياس النايلون ـ أغطية زجاجات المياه الغازية ـ ورق الصنفرة ـ علب الزبادى الفارغة ـ شفرات الحلاقة المستعملة ـ أعواد الثقاب ـ القطارة ـ الزجاجات ـ القطارة ـ بذور نباتات ـ حقن بلاستيك ـ منشار خشب ـ مقص ـ مقطع ـ زجاج ـ متر للقياس ـ ثمرات لبعض أنواع الخضر والفواكه ـ نباتات كاملة ـ أجزاء من نباتات ... الخ) •

خامسا : مسئوليات البيئة المحلية أمام التلميذ والمدرسة لتفهم حاجاتها ومشكلاتها والتفاعل معها :

- يجب على البيئة المحلية للتلميذ أن توجه اهتمامه باستمرار الى ما فيها من مؤسسات مختلفة وتعرفه بطبيعة النشاطات التى تقوم بها هذه المؤسسات لتبصيره بها وبالتالى اكسابه المعارف والمهارات التى تفيده أثناء دراسته للعلوم بالمدرسة •

ـ تعريف التلاميذ بالأدوات والأجهزة الأولية التى تستخدم فى بعض الأعمال المهنية خصوصا فى مجالات الصناعات الأولية بما يفيد التلميذ ويكسبه المهارات اليدوية المناسبة للتعامل مع هذه الأدوات •

ـ ان توجه البيئة المحلية نظر المدرسة الى الأماكن التى يمكن أن

تنظم لها رحلات علميـــة أو زيارات ميدانية حتى يتعلم التلاميذ العلوم من الواقـــع •

ــ أن تهتم البيئة المحلية بالعمل على تعديل الاتجاهات الغير علمية وأساليب التفكير البالية لدى مواطنيها ولا يتحقق هذا الا بفتح فصول محو الأمية فى المساء بمدارس التعليم الأساسى •

ــ أن تبصر البيئة المحلية المدرسة بالمشكلات الملحة والتى تقتضى ضرورة تكاتف التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمنـــاهج وأدوات المدرسة وامكاناتها المختلفة للاسهام بقدر المستطاع فى حل هـــذه المشكلات (مشكلة تلوث البيئة ــ مشكلة قضاء أوقات أنواع فيمـــا يفيد ــ مشكلة الأخذ بالثأر ــ مشكلات الشباب ــ المختلفة كتعـــاطى المخدرات بأشكالها المختلفة ••• الخ) •

تعليـــق :

ان ارتباط منهج العلوم بمدرسة التعليم الأساسى بل وارتبـــاط أنشطة هذا المنهج وكذا طرقه التدريسية التقويمية بما يجرى فى البيئة المحلية هو السبيل لتحقيق ارتباط التعليم بالحياة والسبيل لتحقيـــق الواقعية فى تعليم وتعلم العلوم •

وان تعرف معلم العلوم على معالم بيئة التلميذ المحلية وتعرفه على احتياجاتها ومشكلاتها ومراعاة كل هذا أثناء تدريسه العلوم لتـــلاميذه يساهم فى اعداد التلميذ كى يكون هو المواطن الصالح الذى تنتظـــره بيئتـــه المحلية •

ولكى تحقق مدرسة التعليم الأساسى بالتقدم المنشود ، ينبغى أن تنفتح على البيئة المحلية وأوجه هذا الانفتاح هو ضرورة الاستفادة مما هـــو كائن بالبيئة من امكانات وأدوات ومواد الأمر الذى يحقـــق المزيد من الارتباط بين ما يدرسه التلميذ فى الفصل وما يجرى فى بيئته المحلية •

والله ولى التوفيق •

دراسة تحليلية مقارنة للتحويل بقسم التفاعل في قالب صوناتا البيانو عند كلامن

« شوبيرت » و « برامز »

د. نادية عبد الرحيم حسين
مدرس بقسم النظريات والتأليف
كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان

مقــدمة :

يسجل التاريخ التطورات التى تطرأ على الموسيقا من عصر لآخر. ويظهر هذا التطــور فى قالب التأليف ونظــريات الموســيقا ، وتحمل الأعمال والمؤلفات الموســيقية هذه التطورات التى يســاهم الكثير من المؤلفين الموسيقيين فى ابتكارها لتصبح بعد ذلك ملكا خالصا للمؤلفين الموسيقيين اللاحقين للتجويد والتطوير والتجديد فيها .

وبرغم أن التطور مستمر ولا يتوقف فان لكل عصر من العصــور قوالبه ونظرياته الغالبة على المؤلفات الموسيقية والتى تميزه عن غيره من العصور . ويتعامل كل مؤلف موسيقى مع أدوات عصره باســتخدامها بطريقته الخاصة فى أعماله الموسيقية التى تميزه عن غيره من معاصريه والتى تثبت أصالته وتفرده فى تناول هذه الأدوات والتى تكون طريقة الى دخول التاريخ .

من أهم العناصر التى يستخدمها المؤلف الموسيقى الغربى وتظهر براعته فى التأليف نظريات الموسيقا من كنترابنط وهارمونى والتى لاغنى عنها فى المؤلفات الغربية. وبرغم وجود قوانين عامة تحكم هذه النظريات فى كل عصر من العصور الا أن لكل مؤلف موســيقى أســلوبه المميز فى تناولهــا . واحــدى قواعد الكنترابنط والهــارمونى التى على المؤلف الموسيقى التعامل معها هى التحويل أو الانتقال من مقــام لآخر أو من

سلم موسيقى لآخر ، وتتضح أهمية هذا التحويل فى مواضع وأقسام معينةمن المؤلفات الموسيقية،والتى من أبرزها قسم التفاعل Development فى قالب الصوناتا Sonata Form الذى يحتاج الى براعة المؤلف ومهارته فى الانتقال بين السلالم المتعددة فى هذا القسم ابتداء بالابتعاد عن القسم السابق — قسم العرض — وانتهاء بالاقتراب من القسم اللاحق — قسم اعادة العرض — فى المقطوعة الموسيقية مع الحفاظ على طابع وروح العمل الموسيقى نفسه •

يحاول هذا البحث من خلال أعمال اثنين من مشاهير المؤلفين الموسيقيين الذين عاشا فى عصر واحد أن يتوصل الى كيفية استخدام كل منهما أدوات نفس العصر فى التحويل فى قسم التفاعل من قالب الصوناتا للبيانو بهدف القاء الضوء على الطرق التى استخدمها كل منهما فى التحويل ، الأمر الذى يساعد على تحليل أعمالهما ويساعد فى التطبيقات الهارمونية • وهذان المؤلفان هما « فرانز بيتر شوبيرت » Franz Peter Schubert المؤلف الموسيقى النمساوى الذى ولد فى فيينا سنة١٧٩٧موتوفىفيهماسنة١٨٢٨م ويوهانس برامز Johannes Brahms المؤلف الموسيقى الألمانى الذى ولد فى هامبورج سنة ١٨٣٣ م وتوفى فى فيينا سنة ١٨٩٧ م •

ويتناول البحث تعريفا مختصرا لمعنى التحويل فى الموسيقى وطرقه المختلفة • كما يعطى فكرة سريعة عن صوناتا البيانو عند كل من « شوبيرت » و « برامز » مع ذكر عدد الصونات التى ألفها كل منهما لأنها هى مجال اختيار العينة التى سيقوم البحث بتحليل قسم التفاعل فيها لاجراء الموازنات للتوصل الى النتائج •

وستشمل عناصر الموازنة ما يلى :

(أ) السلالم الموسيقية المستخدمة فى التحويل ونوعيتها (قريبة أم بعيدة) •

(ب) طريقة التحويل والتآلف المستخدم فى التحويل •

التحويل Modulation

يعنى تغيير السلم الأساسى أى الانتقال من سلم الموسيقى الى سلم موسيقى آخر جديد بعد أن يؤكد السلم الأول باحدى انقفلات الموسيقية •

وتوجد عدة طرق للتحويل هى :

ـــ التحويل الدياتونى Diltomic : ويكون عن طريق التآلف المحورى Pivot chord الذىيكون تآلفا دياتونيا مشتركا فى السلمين •

ـــ التحويل عن طريق انتطعيم Alteration : ويكون التآلف المحورى تآلفا مطعما اما فى السلم الأول أو فى السلم الجديد المحول اليه أو فى بينهما • •ويتأتى ذلك عن طريق تطعيم السلم الكبير بالسلم الصغير أو العكس •

ـــ التحويل الكروماتى Chromatic : ويكون عن طريق تلوين نغمة أو أكثر فى تآلف كبير أو صغير فى السلم الأول بالخفض أو بالرفع كروماتيا يتحول معناه الى تآلف الدرجة الخامسة أو مشتقاتها أو تآلف الدرجة السابعة فى السلم الجديد •

ـــ التحويل بعلاقة الثالثة Mediant : وهى ان كل تآلف كبير يعتبر قريبا للتآلف الكبير الذى يقع على مسافة ثالثة كبيرة أو صغيرة أعلاه أو أسفله ، وكذلك بالنسبة للتآلف الصغير • وهذا التآلف الجديد يعتبر أى تآلف فى السلم الجديد •

ـــ التحويل الانهارمونى Enharmonic : ويكون عن طريق تأويل معنى تآلفات معينة فى السلم الأصلى عن طريق تغيير اسم نغمة أو أكثر بالاسم المرادف لها (انهادمونى) وبذا يتغير معناها الى تآلفات أخرى جديدة تصلح كنوع من الدرجة الخامسة أو مشتقاتها فى السلم الجديد ، وهذه التآلفات التى يمكن تأويل معناها هى تآلف الدرجة الخامسة الرباعى ، وتآلف الدرجة السابعة الناقصة ، والتآلف الزائد الثلاثى ، وتآلف السادسة الزائدة •

صوناتا البيانو عند « شوبيرت » :

تثبت صوناتات «شوبيرت» التى ألفها لآلة البيانو انه الوريث المباشر لتقاليد « بيتهوفن » فى مجال هذا النوع من التأليف فتعلن رومانتيكيته عن نفسها فى الحانه ، ولكن معالجتــه الهــارمونية والتزامه بالقوالب الموسيقية يعتبر كلاسيكيا الى حد ما •

وقد ألف « شوبيرت » ٢٣ صوناتا للبيانو بين صوناتا كاملة وغير كاملة • ويبلغ عدد الصوناتات الكاملة والمعروفة والمنشورة ١١ صوناتا فقط • وهى كالآتى :

(أ) صوناتا ذات تصنيف Opus • وهى ثمان صوناتات :

١ — مصنف رقم١٦٤ سلم لا الصغير ثلاث حركات ألفت سنة١٨١٧

٢ — مصنف رقم ١٢٢ سلم مى بيمول الكبير أربع حركت ألفت سنة ١٨١٧ •

٣ — مصنف رقم١٤٧ سلم سى الكبير أربع حركات ألفت سنة١٨١٧

٤ — مصنف رقم ١٤٣ سلم لا الصغير ثلاث حركات ألفت سنة١٨٢٣

٥ — مصنف رقم ١٢٠ سلم لا الكبير ثلاث حركت ألفت سنة١٨١٩

٦ — مصنف رقم ٤٢ سلم لا الصغير أربع حركات ألفت سنة ١٨٢٥

٧ — مصنف رقم ٥٣ رى الكبير أربع حركات ألفت سنة ١٨٢٥

٨ — مصنف رقم ٧٨ سلم صول الكبير أربع حركات ألفت سنة١٨٢٦

(ب) صوناتات ليس لها تصنيف Posth لأنها نشرت بعد وفاة المؤلف • وهى ثلاث صوناتات :

٩ — ——— سلم دو الصغير أربع حركات ألفت سنة ١٨٢٨ •

١٠ — ——— سلم لا الكبير أربع حركات ألفت سنة ١٨٢٨ •

١١ — ——— سلم سى بيمول الكبير أربع حركات ألفت سنة ١٨٢٨ •

صوناتات البيانو عند « برامز » :

يعتبر « برامز » المؤلف الموسيقى الوحيد فى هذه الحقبة التاريخية الذى ركز اهتماماته من ناحية الابداع الموسيقى على المشكلات الخاصة التى تدور حول فكرة الصوناتا كقالب •

وقد ألف « برامز » ثلاث صـــوناتات فقط للبيانو جمع فيها بين المضمون الرومانتيكى وبين متانة الصياغة للبناء الموسيقى•وهى كالآتى:

١ ــ مصنف رقم ١ سلم دو الكبير أربع حركات ألفت سنة ١٨٥٣

٢ ــ مصنف رقم٢ سلم فا دييز الصغيرأربع حركاتألفتسنة١٨٥٣

٣ ــ مصنف رقم ٥ سلم فا الكبير خمس حركات ألفت سنة ١٨٥٤

عينـــة البحث :

لما كان « برامز » لم يؤلف سوى ثلاث صوناتا للبيانو فقد اعتبرها البحث العينة من صوناتات هذا المؤلف ، واختبار من صوناتات شوبيرت الاحدى عشر ثلاث صوناتات تتوافق مع صـــوناتات برامز ، فالأولى من حيث تساوى السن عند كل منها والثانية من حيث اشتراك الحركة الأولى والرابعة فى قالب الصوناتا ، والصـــوناتا الثالثة آخر صـــوناتا ألفت • وبذا تكون عينة البحث مكونة من ثلاث صوناتات لكل منهما على النحـــو التالى :

شـــوبيرت :

١ ــ صوناتا البيانو مصنف ١٦٤ ألفها وهو فى سن العشرين ، فى سلم لا الصغير ، والحركة الأولى فيها سريعة وفى قالب الصوناتا •

٢ ــ صوناتا البيانو مصنف ١٢٢ فى سلم مى بيمول الكبير ، مكونة من أربع حركات ، الحركتين الأولى والأخيرة فى قالب الصوناتا •

٣ ــ صوناتا البيانو ليس لها تصنيف ، فى سلم سى بيمول الكبير، والحركة الأولى فى قالب الصوناتا ، وهى آخر صوناتا ألفها «شوبيرت» للبيـــانو •

برامز :

١ — صوناتا البيانو مصنف ١ ألفها وهو فى سن العشرين ، وهى فى سلم دو الكبير ، والحركة الأولى فيها سريعة وفى قالب الصوناتا .

٢ — صوناتا البيانو مصنف ٢ فى سلم فا دييز الصغير ، مكونة من أربع حركات ، الحركتان الأولى والأخيرة فى قالب الصوناتا .

٣ — صوناتا البيانو مصنف ٥ فى سلم فا الكبير ، والحركة الأولى فى قالب الصوناتا . وهى آخر صوناتا ألفها « برامز » للبيانو .

الدراسة التحليلية :

أولا : صوناتا شوبيرت للبيانو موضع التحليل :

١ — صوناتا شوبيرت مصنف رقم ١٦٤ سلم لا الصغير :

الحركة الأولى Allegroma non troppo قالب صوناتا الميزان

انتهى قسم العرض فى مازورة ٥٣ بقفلة تامة فى سلم فا الكبير تبعه كودتا من مازورة ٥٣ : ٦٠ وانتهت بقفلة مفاجئة مطعمة ، وبعدها وصلة لحنية من ٦١ : ٦٥ تمهيدا لبداية قسم التفاعل .

قسم التفاعل : بدأ من ٦٣ الى ١٢١ :

— بدأ فى سلم صول بيمول الكبير فى ٦٣ وقد توصل اليه عن طريق تآلف الدرجة الرابعة المطعمة فى سلم فا الكبير لتصبح تآلف الدرجة الثالثة فى سلم صول بيمول الكبير . وانتهى بقفلة تامة فى ٧٢ .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

— حول الى سلم لا الكبير فى ٧٣ عن طريق خفض ثالثة تآلف الدرجة الخامسة الرباعى لسلم صول بيمول الكبير نصف صوت لأسفل من (فا) الى (فا بيمول) ثم الاستخدام الانهارمونى للثلاث نغمات العليا له وهى بعد الخفض (فا بيمول ، لا بيمول ، دو بيمول) لتصبح (مى صول دييز ، سى) تآلف الدرجة الخامسة فى سلم لا الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ٧٦ .

مستخدما التحويل الكروماتي والانهارموني معا •

ـ حول الى سلم رى الكبير فى ٧٧ عن طريق التآلف المشترك ، فتآلف الدرجة الرابعة فى سلم لا الكبير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى ٨٠ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم دو الكبير فى ٨١ عن طريق التآلف المشترك ، فتآلف الدرجة الرابعة فى سلم رى الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة فى سلم دو الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ٨٨ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم لا بيمول الكبير فى ٩٧ عن طريق تآلف الدرجة السادسة المطعم فى سلم دو الكبير الذى يعتبر تآلف الدرجة الأولى فى سلم لا بيمول الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٠٧ •

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

ملحوظة : استغل تآلف الدرجة الخامسة الدخيلة لتآلف الدرجة الرابعة المطعم فى سلم دو الكبير هى فى نفس الوقت الخامسة الدخيلة لتآلف الدرجة السادسة فى سلم لا بيمول الكبير وذلك من مازورة ٨٩ الى مازورة ٩٦ •

ـ حول الى سلم رى الصغير فى ١٠٨ عن طريق الاسم المرادف (الانهارمونى) لتآلف الدرجة السابعة الناقصة الرباعى فى سلم لا بيمول الكبير ليصبح تآلف الدرجة السابعة الناقصة الرباعى فى سلم رى الصغير ، وانتهى بقفلة نصفية فى ١٢١ •

مستخدما طريقتى التحويل بالتطعيم والانهارمونى معا •

وينهى قسم التفاعل فى مازورة ١٢١ بقفلة نصفية فى سلم رى الصغير سلم قسم اعادة العرض وسلم الدرجة الرابعة بالنسبة لسلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ـ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

صول بيمول ك ، لا ك ، رى ، دو ك ، لا بيمول ك ، رى ص .

ـ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى مرتين .

التطعيم ثلاث مرات (منهم مرة بالاشتراك مع الانهارمونى) .

الكرومانى : مرة واحدة (بالاشتراك مع الانهارمونى) .

الانهارمونى : مرتين (مرة بالاشتراك مع التطعيم والأخرى بالاشتراك مع الكروماتى) .

ولم يستخدم التحويل بعلاقة الثالثة .

ويغلب على التحويل الاتجاه الى السلالم البعيدة عنه إلى السلالم المجاورة بنسبة ٥ : ١ .

٢ ـ صوناتا شوبيرت مصنف رقم ١٢٢ سلم مى بيمول الكبير

(أ) الحركة الأولى Allegro Moderato قالب صوناتا الميزان

انتهى قسم العرض بقفلة تصفية فى سلم مى بيمول الكبير فى مازورة ١٢٢ قبل المرجع .

قسم التفاعل : بدأ من رقم ١١٣ بعد المرجع الى ١٥٦

ـ بدأ فى سلم دو الصغير فى ١١٣ باعتبار تآلف الدرجة الخامسة الرباعى فى سلم مى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة السابعة الرباعى الطبيعى فى سلم دو الصغير وانتهى بقفلة تامة فى ١١٦ .

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى .

ـ حول الى سلم سى بيمول الكبير فى ١١٦[٣] باعتبار أن تآلف الدرجة الرابعة المطعم فى سلم دو الصغير يصبح تآلف الدرجة الخامسة فى سلم سى بيمول الكبير . وانتهى بقفلة نصفية فى ١٢١ .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

ـ حول الى سلم سى بيمول الصغير فى ١٢١ باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة فى سلم سى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة المرفوع فيها حساس فى سلم سى بيمول الصغير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٢٢ •

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

ـ حول الى سلم صول بيمول الكبير فى مازورة ١٢٢[٢] عن طرق تآلف مشترك وهو تآلف الدرجة الأولى فى سلم س بيمول الصغير هو تآلف الدرجة الثالثة فى سلم صول بيمول الكبير • وانتهى بقفلة نصفية فى ١٢٥ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم لا بيمول الكبير فى ١٢٥[٣] باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة فى سلم صول بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الرابعة فى سلم لا بيمول الكبير • وانتهى بقفلة نصفية فى ١٣٥[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم دو بيمول الكبير فى ١٣٦[١] باعتبار أن التآلف الكبير المبنى على بعد ثالثة كبيرة هابطة من تآلف الدرجة الخامسة فى سلم لا بيمول الكبير هو نفسه تآلف الدرجة الأولى فى سلم دو بيمول الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ١٤٥[٢] •

مستخدما التحويل بعلاقة الثالثة •

ـ حول الى سلم مى بيمول الصغير فى ١٤٥ باعتبار أن تآلف الدرجة الثالثة فى سلم دو بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم مى بيمول الصغير وانتهى بقفلة نصفية فى ١٥٨ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

وينتهى قسم التفاعل فى ١٥٨ بتآلف الدرجة الخامســـة الرباعى المرفوع ثالثته (حساس السلم) فى سلم مى بيمول الصغير — الذى هو فى الوقت نفسه تآلف الدرجة الخامسة الرباعى فى ســلم مى بيمول الكبير سلم المقطوعة الأعلى — تمهيدا للعودة لقسم اعادة العرض •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

— السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

دوص ، سى بيمول ك ، سى بيمول ص ، صول بيمول ك ، لا بيمول ك ، دو بيمول ك ، مى بيمول ص •

— طرق التدويل المستخدمة :

— الدياتونى : أربع مرات •

— التطعيم : مرتين •

— علاقة الثالثة مرة واحدة •

ولم يستخدم التحويل الانهارمونى أو الكروماتى •

— ويكون التحويل الى السلالم البعيدة أقل منه الى الســـلالم القريبة والمجاورة بنسبة ٣ : ٤ •

(ب) الحركة الرابعة Allegro Moderato سلم مى بيمـــول الكبير قالب موناتا الميزان $\frac{6}{8}$

انتهى قسم العرض بقفلة فى سلم مى بيمول الكبير فى مازورة ٧٤

قسم التفاعل : بدأ من مازورة ٧٥ الى مازورة ١٣٠

— بدأ فى سلم دو بيمول الكبير فى ٧٥ باعتبار أن تآلف الدرجـــة الخامسة الرباعى فى سلم مى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة الرباعى الدخيل لتآلف الدرجة الثالثة فى سلم دو بيمول الكبير • وانتهى بقفلة نصفية فى ٩٠ • مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

— حول الى سلم مى بيمول الكبير فى ٩٢ عن طريق خفض ثالثـــة

تآلف الدرجة الخامسة (صول بيمول ، سى بيمول ، رى بيمول) فى سلم دو بيمول الكبير نصف صوت ، ورفع خامسته نصف صوت مع استخدام الاسم المرادف لأساسه ليصبح تآلف الدرجة الخامسة الدخيلة (رى ، فا دييز ، لا) • — الذى ظهر فى مازورة ٩١ — لتآلف الدرجة الثالثة فى سلم مى بيمول الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى سلم مى بيمول الصغير بدلا من الكبير فى ١٠٧ •

مستخدما طريقتين التحويل الكروماتى والانهارمونى معا •

— حول الى سلم صول الكبير فى ١٠٨ باعتبار أن التآلف الصغير المبنى على بعد ثالثة كبيرة هابطة من الاسم المرادف لتآلف الدرجة الأولى فى سلم مى بيمول الصغير ، ونغماته (مى بيمول ، صول بيمول ، و سى بيمول ومرادفها) (رى دييز ، ف دييز ، لا دييز) ، يصبح تآلف الدرجة الثالثة فى سلم صول الكبير وانتهى بتآلف الدرجة الأولى — ولكن بوضع خامسة التآلف فى صوت الباص — فى سلم صول الصغير بدلا من الكبير فى ١٢٠[٤] •

مستخدما طريقتى التحويل بعلاقة الثالثة والانهارمونى معا •

— حول الى سلم فا الصغير ١٢٠[٦] عن طريق خفض خامسة تآلف الدرجة الأولى فى سلم صول الصغير ليصبح تآلف الدرجة الثانية فى سلم فا الصغير الذى اعتبر فى مازورة ١٢١[١] الجزء العلوى من تآلف الدرجة الخامسة الرباعى — بالتاسعة — وانتهى بقفلة تامة فى سلم فا الكبير بدلا من الصغير فى ١٢٥ •

مستخدما طريقة التحويل الكروماتى •

— حول الى سلم سى بيمول الكبير فى ١٢٥ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم فا الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة فى سلم سى بيمول الكبير • وانتهى بقفلة مفاجئة فى ١٢٧[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم مى بيمول الكبير فى ١٢٧¹ باعتبار أن تآلف الدرجة السادسة فى سلم سى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الثالثة فى سلم مى بيمول الكبير . وانتهى بقفلة تامة فى ١٣٠¹ .

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى .

ونهاية قسم التفاعل هى بداية قسم اعادة العرض فى سلم مى بيمول الكبير يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ـ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

دو بيمول ك ، مى بيمول ك ، صول ك ، ف ص ، سى بيمول ك ، و مى بيمول ك.

ـ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى : مرتين .

علاقة الثالثة : مرة واحدة (بالاشتراك مع الانهارمونى) .

التطعيم : مرة واحـــدة .

الكروماتى : مرتين (منها مرة بالاشتراك مع الانهارمونى) .

الدنهارمونى : مرتين (مرة بالاشتراك ع علاقة الثالثة والأخـرى بالاشتراك مع الكروماتى) .

ـ ويغلب على التحويل الاتجاه الى السلالم البعيدة عنـــه الى السلالم المجاورة بنسبة ٤ : ٢ .

٣ ـ صوناتا شوبيرت بدون تصنيف ، سلم سى بيمول الكبير .

الحركة الأولى : Molto Moderato قالب صوناتا الميزان.

انتهى قسم العرض بقفلة تامة فى سلم فا الكبير فى ١١٦ .

قسم التفاعل : بدأ من انكروز ١١٨ الى ٢١٥ .

ـ بدأ فى سلم فا دييز الصغير فى مازورة ١١٨ عن طـريق خفض أساس ثالثه تآلف الدرجة الأولى فى سلم فا الكبير نصف صوت لأسفل

ورفع خامسته نصف صوت لأعلى ونغماته (فا ، لا ، دو) ليصبح تآلف الدرجة الخامسة الصغير ونغماته (دو دييز ، مى صول دييز) فى سلم فـ دييز الصغير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٢٦[٣] •

مستخدما طريقة التحويل الكروماتى •

— حول الى سلم دو دييز الصغير فى ١٢٦[٣] باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم فا دييز الصغير هو تآلف الدرجة الرابعة فى سلم دو دييز الصغير ، وانتهى بقفلة مفاجئة فى ١٣١[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

— حول الى سلم لا الكبير فى ١٣١[١] باعتبار أن تآلف الدرجة السادسة فى سلم دو دييز الصغير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم لا الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٣٥[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

حول الى سلم صول دييز الصغير فى ١٣٥ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم لا الكبير هو تآلف الدرجة الثانية المخفضة (النابوليتان) فى سلم صول دييز الصغير • وانتهى بقفلة تامة فى١٣٩•

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

— حول الى سلم سى الكبير فى مازورة ١٣٩[٣] عن طريق خفض خامسة تآلف الدرجة الأولى فى سلم صول دييز الصغير ليصبح تآلفا ناقصا واضافة أساس له ليصبح سابعة رباعى ناقصة دخيل للدرجة الخامسة فى سلم سى الكبير وانتهى بقفلة تامة فى ١٤٤[١] •

مستخدما طريقة التحويل الكروماتى •

— حول الى سلم رى بيمول الكبير فى ١٤٥ عن طريق استخدام الاسم المرادف لنغمات تآلف الدرجة السابعة الناقص الدخيل لتآلف الدرجة الثانية فى سلم سى الكبير ونغماته (سى دييز ، رى دييز ، فا دييز ، لا) ليصبح تآلف الدرجة السابعة الناقص الدخيل للدرجة

السادسة فى سلم رى بيمول الكبير ونغماته (لا ، دو ، مى بيمول صول بيمول) . وانتهى بقفلة تامة فى ١٥٥ .

مستخدما طريقة التحويل الانهارمونى .

ـ حول الى سلم مى الكبير فى ١٥٦ ـ ١٥٧ عن طريق استخدام الاسم المرادف لنغمات تآلف الدرجة السابعة الناقص الدخيل للدرجة السادسة فى سلم رى بيمول الكبير ونغماته (لا ، دو ، مى بيمول ، صول بيمول) ليصبح تآلف الدرجة السابعة الناقص المطعم فى سلم مى الكبير ونغماته (رى دييز ، فا دييز ، لا ، دو) وانتهى بقفلة تامة فى ١٥٩[1] .

مستخدما طريقتى التحويل بالانهارمونى والتطعيم معا .

ـ حول الى سلم دو الكبير فى ١٦٠ باعتبار تآلف الدرجة الثانية المخفضة (النابوليتان) فى سلم مى الكبير هو تآلف الدرجة الرابعة فى سلم دو الكبير ، وانتهى بقفلة تامة فى ١٦٣[1] .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

ـ حول الى سلم لا بيمول فى ١٦٤ باعتبار أن تآلف الدرجة الثانية المخفضة (النابوليتان) فى سلم دو الكبير هو تآلف الدرجة الرابعة المطعم فى سلم لا بيمول الصغير . وانتهى بقفلة تامة فى ١٦٦[4] .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

ـ حول الى سلم سى الصغير فى ١٦٧ عن طريق استخدام الاسم المرادف لنغمات تآلف الدرجة الأولى فى سلم لا بيمول الصغير ونغماته (لا بيمول دو بيمول ، مى بيمول) ليصبح تآلف الدرجة السادسة المطعم فى سلم سى الصغير ونغماته (صول دييز ، سى ، رى دييز) . وانتهى بقفلة تامة فى ١٦٨[4] .

مستخدما طرقتى التحويل الانهارمونى والتطعيم معا .

ـ حول الى سلم رى الصغير فى مازورة ١٦٩ باعتبار أن التآلف الصغير المبنى على بعد ثالثة صغيرة صاعدة من تآلف الدرجـة الأولى فى سلم سى الصغير ، هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى الصغير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٩١[1] •

مستخدما طريقة التحويل بعلاقة الثالثة •

ـ حول الى سلم سى بيمول الكبير فى ١٩٢ ـ ١٩٣ باعتبـار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى الصغير هو تآلف الدرجـة الثالثة فى سلم سى بيمول الكبير سى وانتهى بقفلة نصفية فى ٢١٥[1] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

وهو فى نفس الوقت بداية قسم اعادة العرض فى سلم سى بيمول الكبير ، سلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ـ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

فا دييز ص ، دو دييز ص ، لا ك ، صول دييز ص ، سى ك ، رى بيمول ك ، مى ك ، دو ك ، لا بيمول ص ، سى ص ، رى ص ، سى بيمـول ك •

ـ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى : ثلاث مرات •

التطعيم : خمس مرات (منها مرتين بالاشتراك مع الانهارمونى)

الكروماتى : مرتين •

علاقة ثالثة : مرة واحدة •

الانهارمونى : ثلاث مرات (منها مرتين بالاشتراك مع التطعيم)•

ـ ويغلب على التحويل الاتجاه الى السلالم البعيـــدة عنه الى السلالم المجاورة والقريبة بنسبة ٨ : ٤ •

ثانيا : صوناتات " برامز " للبيانو ،وضع التحليل :

١ ـ صوناتا برامز مصنف رقم ١ سلم دو الكبير •

الحركة الأولى : Allegro قالب صوناتا الميزان

انتهى قسم العرض فى مازورة ٨٧ بقفلة نصفية فى سلم دو الكبير

قسم التفاعل : بدأ من ٨٨ الى ١٧٢ •

ـ بدأ فى سلم دو الصغير فى ٨٨ باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة للرباعى فى سلم دو الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة الرباعى المرفوع ثالثته (حساس السلم) • وانتهى بقفلة نصفية فى ٩٩[١] •

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

ـ حول الى سلم مى بيمول الكبير فى ١٠٠ باعتبار أن تآلف الدرجة الثالثة فى سلم دو الصغير هو نفسه تآلف الدرجة الأولى فى سلم مى بيمول الكبير ، وانتهى بقفلة تامة فى ١٠٦[٣] •

مستخدماً طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم دو الصغير فى ١٠٦[٣] باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم مى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الثالثة فى سلم دو الصغير وانتهى بقفلة نصفية فى ١١٧ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم سى الصغير فى ١١٧ ـ ١١٨ ـ عن طريق استخدام الاسم المرادف لنغمات تآلف الدرجة السابعة الرباعى الناقص فى سلم هو الصغير المرفوع الحساس ونغماته (مى ، رى ، فا ، لا بيمول) ليصبح تآلف الدرجة السابعة الرباعى الناقص الدخيل لتآلف الدرجة الخامسة فى سلم سى الصغير ونغماته (مى دبيز ، صول دبيز ، سى ، رى) •

وانتهى بقفلة نصفية فى ١٢٧ •

مستخدما طريقتى التحويل الانهارمونى والتطعيم معا •

ــ حول الى سلم رى الكبير فى ١٢٧[٤] باعتبار أن تآلف الدرجة السابعة الرباعى فى سلم سى الصغير هو نفسه تآلف الدرجة الخامسة الرباعى فى سلم رى الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى ١٣٤[٣] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ــ حول الى سلم صول الكبير فى ١٣٤[٣] باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة فى سلم صول الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ١٦١ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ــ حول الى سلم رى الكبير فى ١٦١ باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة فى سلم صول الكبير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ١٧٢ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

وينتهى قسم التفاعل بقفلة نصفية فى سلم رى الكبير ــ وعن طريق التحويل الكروماتى بخفض أساس الدرجة السابعةالرباعىالناقص (المطعم) فى سلم رى الكبير يصبح تآلف الدرجة الخامسة الرباعى فى سلم فا الكبير وهو سلم قسم اعادة العرض وسلم الدرجة الرابعة بالنسبة لسلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ــ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

دو ص ، مى بيمزل ك ، دو ص ، سى ص ، رى ك ، صول ك ، رى ك •

ــ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى : خمس مرات •

التطعيم مرتين (منها مرة بالاشتراك مع الانهارمونى) •

الانهارمونى : مرة واحدة (بالاشتراك مع التطعيم) •
ولم يستخدم التحويل بطريقتى علاقة الثالثة والكرماتى •

— ويكون التحويل الى السلالم البعيدة أقل منه الى السلالم القريبة والمجاورة بنسبة ١ : ٦ •

٢ — صوناتا برامز مصنف رقم ٢ سلم فا دييز الصغير •

(أ) الحركة الأولى Allegro non troppo قالب صوناتا الميزان

انتهى قسم العرض بقفلة تامة فى سلم دو دييز الصغير فى ٧٧ تبع ذلك وصلة لحنية حتى مازورة ٨٢ تمهيداً لبداية قسم التفاعل •

قسم التفاعل : بدأ من ٨٣ الى ١٢٤ •

— بدأ فى سلم لا الكبير فى ٨٣ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم دو دييز الصغير هو تآلف الدرجة الثالثة فى سلم لا الكبير (وقد تأرجح ما بين سلمى لا الصغير ولا الكبير) وانتهى بقفلة تامة فى ١٠٢ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

— حول الى سلم دو دييز الصغير فى ١٠٣ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم لا الكبير هو تآلف الدرجة السادسة فى سلم دو دييز الصغير (وقد تأرجح ما بين سلمى دو دييز الصغير : دو دييز الكبير) وانتهى بقفلة تامة فى سلم دو دييز الكبير فى ١١٩ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

— حول الى سلم فا دييز الصغير فى ١١٩ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم دو دييز الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة المرفوع ثالثته (حساس السلم) وانتهى بقفلة نصفية فى سلم فا دييز الصغير فى ١٢٤ •

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

وهو نفس الوقت بداية قسم اعادة العرض فى سلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحويل السابق ما يلى :

ــ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

لا ك ، ص ــ دو دييز ص ، ك ــ فا دييز ص •

ــ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى : مرتين •

التطعيم : مرة واحدة •

ولم يستخدم باقى طرق التحويل •

ــ وقد حول الى السلالم المجاورة فقط ثلاث مرات ، وبذا تكون نسبة التحويل للسلالم البعيدة الى السلالم المجاورة صفر : ٣ •

(ب) الحركة الرابعة : قالب صوناتا سلم فا دييز الصغير الميزان ٥ انتهى قسم العرض بقفلة تصفية فى سلم فا دييز الصغير فى مازورة ١٠٩ •

قسم التفاعل : بدأ من ١١٠ الى ٢٠٤ •

ــ بدأ فى سلم مى الصغير فى ١١٠ عن طريق رفع ثالثة تآلف الدرجة الأولى فى سلم فا دييز الصغير ليصبح تآلف الدرجة الخامسة الدخيلة للدرجة الخامسة فى سلم مى الصغير • وانتهى بقفلة نصفية فى ١٢٢ • مستخدما طريقة التحويل الكروماتى •

ــ حول الى سلم صول دييز الصغير فى ١٢٣ عن طريق رفع أساس تآلف الدرجة الخامسة المرفوع ثالثته (حساس السلم) ليصبح تآلفا ناقصا ووضع أساسا له مكونا تآلف الدرجة الخامسة الرباعى الدخيل لتآلف الدرجة الرابعة فى صول دييز الصغير ، وانتهى بقفلة تامة بيكاردية فى ١٥٥[٣] •

مستخدما طريقتى التحويل الكروماتى والتطعيم معا •

ــ حول الى سلم دو دييز الكبير فى ١٥٦ باعتبار تآلف الدرجة

الرابعة المطعم فى سلم صول دييز الصغير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم دو دييز الكبير وانتهى بقفلة نصفية فى ١٥٩ .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

ــ حول الى سلم فا الصغير فى ١٦١ عن طريق رفع أساس تآلف الدرجة الخامسة الرباعى الدخيل لتآلف الدرجة الثانية فى سلم دودييز الكبير ثم استخدام الاسم المرادف للتآلف بعد رفع أساسه ونغماته لا دييز أصبحت سى ــ (لا دييز ، دو × ، مى دييز ، صول دييز) ليصبح تآلف لدرجة السابعة الرباعى الناقصة الدخيل لتآلف الدرجة الخامسة فى سلم فا الصغير ونغماته (سى ، رى ، فا ، لا بيمول) وانتهى بقفلة نصفية فى ١٦٤ .

مستخدما طريقتى التحويل الكروماتى والانهارمونى معا .

ــ حول الى سلم لا بيمول الكبير فى١٦٥ باعتبار تآلف الدرجة السابعة الرباعى فى سلم فا الصغير هو تآلف الدرجة الخامسة الرباعى فى سلم لا بيمول الكبير . وانتهى بقفلة تامة فى ١٧٤ .

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى .

ــ حول الى سلم لا بيمول الصغير فى ١٧٤ باعتبار تآلف الدرجة الخامسة فى سلم لا بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة الرباعى المرفوع ثالثته (حساس السلم) فى سلم لا بيمول الصغير . وانتهى بقفلة نصفية فى ١٨١ .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

ــ حول الى سلم سى بيمول الصغير فى ١٨١ باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة المرفوع ثالثته (حساس السلم) فى سلم لا بيمول الصغير هو تآلف الدرجة الرابعة المطعم فى سلم سى بيمول الصغير . وانتهى بقفلة نصفية فى ١٨٣ .

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم .

ــ حول الى سلم فا دييز الصغير فى١٨٤[1] عن طريق الاسم المرادف لتآلف الدرجة الخامسة الرباعى الدخيل لتآلف الدرجة السادسة فى سلم سى الصغير ونغماته (رى بيمول ، فا لا بيمول ، دو بيمول) ليصبح تآلف الدرجة الخامسة المرفوع ثالثته (حساس السلم) فى سلم فا دييز الصغير ونغماته (دو دييز ، مى دييز ، صول دييز ، سى) • وانتهى بقفلة نصفية فى ٢٠٥[1] •

مستخدما طريقتى التحويل الانهارمونى والتطعيم معا •

وفى فى نفس الوقت بداية قسم اعادة العرض فى سلم فا دييز الصغير سلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ــ السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :

مى ص ، صول دييز ص ، دو دييز ك ، فا ص ، لا بيمول ك ، لا بيمول ص ، سى ص ، فا دييز ص •

ــ طرق التحويل المستخدمة :

الدياتونى : مرة واحدة •

التطعيم : خمس مرات (منها مرة بالاشتراك مع الكروماتى ومرة بالاشتراك مع الانهارمونى) •

الكروماتى : ثلاث مرات (منها مرة بالاشتراك مع الانهارموتى ومرة بالاشتراك مع التطعيم) •

الانهارونى : مرتين (مرة بالاشتراك مع الكررماتى والأخرى بالاشتراك مع التطعيم) •

ولم يستخدم طريقة التحويل بعلاقة الثالثة •

ــ ويغلب على التحويل الاتجاه الى السلالم البعيدة عنه الى السلالم القريبة بنسبة ٦ : ٢ •

٣ ــ صوناتا برامز مصنف رقم ٥ سلم فا الصغير :

الحركة الأولى Allegro Maestroso قالب صوناتا الميزان

انتهى قسم العرض بقفلة تامة فى سلم لا بيمول الكبير فى مازورة ٥٥[١] تلى ذلك كودتا وبعدها وصلة لحنية انتهت بقفلة تامة فى سلم رى بيمول الكبير (سلم الدرجة الرابعة للمقطوعة) فى مازورة ٧١[١] •

قسم التفاعل : بدأ من مازورة ٧٢[١] الى مازورة ١٣٧[١] •

ــ بدأ فى سلم دو دييز الصغير فى مازورة ٧٢ عن طريق خفض ثالثة تآلف الدرجة اولى فى سلم رى بيمول الكبير (من فا الى فا بيمول) ثم استخدام الاسم المرادف له ونغماته (رى بيمول ، فا بيمول،لابيمول) ليصبح تآلف الدرجة الأولى فى سلم دو دييز الصغير ونغماته (دو دييز مى ، صول دييز) وانتهى بقفلة نصفية فى مازورة ٨٣[١] •

مستخدما طريقتى التحويل التطعيم والانهارمونى معا •

ــ حول الى سلم صول دييز الصغير فى ٨٤[١] باعتبار أن تآلف الدرجة الخامسة الصغير فى سلم دو دييز الصغير هو تآلف الدرجة الأولى فى سلم صول دييز الصغير • وانتهى بقفلة نصفية فى ٨٨[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ــ حول الى سلم رى بيمول الكبير فى ٨٨[١] باستخدام الاسم المرادف لنغمات تآلف الدرجة الخامسة المرفوع ثالثة (حساس السلم) فى سلم دو دييز الصغير ونغماته (صول دييز ، سى دييز ، رى دييز) ليصبح تآلف الدرجة الخامسة فى سلم رى بيمول الكبير ونغماته (لا بيمول ، دو ، مى بيمول) • وانتهى بقفلة تامة فى ٩٢ •

مستخدما طريقتى التحويل بالتطعيم والانهارمونى معا •

ــ حول الى سلم سى بيمول الصغير فى ٩٢ باعتبار أن تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الثالثة فى سلم سى بيمول الصغير وانتهى بقفلة مفاجئة فى ١٠٥ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم رى بيمول الكبير فى ١٠٥ باعتبار ان تآلف الدرجة السادسة فى سلم سى بيمول الصغير هو تآلف الدرجة الرابعة فى سلم رى بيمول الكبير • وانتهى بقفلة تامة فى ١١١ •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم صول بيمول الكبير فى ١١١ باعتبار آن تآلف الدرجة الأولى فى سلم رى بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الخامسة فى سلم صول بيمول الكبير وانتهى بقفلة تامة فى ١٢٥[١] •

مستخدما طريقة التحويل الدياتونى •

ـ حول الى سلم فا الصغير فى ١٢٥ باعتبار ان تآلف الدرجة الأولى فى سلم صول بيمول الكبير هو تآلف الدرجة الثانية المخفضة(النابوليتان) فى سلم فا الصغير ، وانتهى بقفلة نصفية فى ١٣٧ •

مستخدما طريقة التحويل بالتطعيم •

وبنهاية قسم التفاعل يبدأ قسم اعادة العرض فى سلم فا الصغير سلم المقطوعة الأصلى •

يستخلص من التحليل السابق ما يلى :

ـ **السلالم المحول اليها فى قسم التفاعل :**

دو دييز ص ، صول دييز ص ، رى بيمول ك ، سى بيمول ص ، رى بيمول ك ، صول بيمول ك ، فا ص •

ـ **طرق التحويل المستخدمة :**

الدياتونى : أربع مرات •

التطعيم : ثلاث مرات (منها مرتان بالاشتراك مع الانهارمونى)•

الانهارمونى : مرتين (بالاشتراك مع التطعيم) •

ولم يستخدم التحويل بعلاقة الثالثة ، أو الكروماتى •

نتائج البحث :

ويوضح الباحث نتائج التحليل في الجدول التالي:

جدول يوضح

طرق وعدد مرات التحويل في قسم التفاعل من صوناتات البيانو عينة البحث عند كل من "شوبيرت" و"برامز"

طريقة التحويل	عدد مرات التحويل – شوبيرت – الصوناتا الاولى – الحركة الاولى	شوبيرت – الصوناتا الثانية – الحركة الاولى	شوبيرت – الصوناتا الثانية – الحركة الرابعة	شوبيرت – الصوناتا الثالثة – الحركة الاولى	شوبيرت – المجموع	برامز – الصوناتا الاولى – الحركة الاولى	برامز – الصوناتا الثانية – الحركة الاولى	برامز – الصوناتا الثانية – الحركة الرابعة	برامز – الصوناتا الثالثة – الحركة الاولى	برامز – المجموع
الدياتوني	٢	٤	٢	٢	١١	٥	٢	١	٤	١٢
التطعيم	٣ منهامـــرة بالاشتراك مع الانهارموني	٢	مرة واحدة	٥ منهامرتين بالاشتراك مع الانهارموني	١١	٢ منهامـــرة بالاشتراك مع الانهارموني	١	٥ منهامرةمع الانهارموني وأخرىمع الكروماتي	٣ منهامرتينمع الانهارموني	١١
الكروماتي	١ بالاشتراك مع الانهارموني	ـ	٢ منهامـــرة بالاشتراك مع الانهارموني	٢	٥	ـ	ـ	٣ منهامرةمع الانهارموني ومرةمع التطعيم	ـ	٣
علاقة الثالثة	ـ		١ بالاشتراك مع الانهارموني	١	٣	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
الانهارموني	٢ مرة بالاشتراك مع كروماتي والاخرى مع التطعيم	ـ	٢ مرة بالاشتراك مع علاقة الثالثة والاخرى مع الكروماتي	٣ منهما مرتين بالاشتراك مع التطعيم	٧	١ بالاشتراك مع التطعيم	ـ	٢ مرة بالاشتراك مع التطعيم والاخرى مع الكروماتي	٢ بالاشتراك مع التطعيم	٥
مجموع مرات التحويل	٨	٧	٨	١٤	٣٢	٨	٣	١١	٩	٣١

ـ ويكون التحويل الى السلالم البعيدة أقل منه الى السلالم القريبة والمجاورة بنسبة ٣ : ٤ •

تفسير نتائج البحث :

يتضح من عرض بيانات الجدول السابق ومن التحليل المقارن لقسم التفاعل فى الصوناتات المختارة لعينة البحث ، طرق التحويل ونوعية السلالم المحول اليها كل من « شوبيرت » و « برامز » كما يلى:

طرق التحويل عند « شوبيرت » :

استغل « شوبيرت » جميع طرق التحويل تقريبا ولكن ليس فى كل صوناتات عينة البحث،ففى الصوناتا الأولى لم يستخدم طريقة التحويل بعلاقة الثالثة ، وفى الصوناتات الثانية الحركة الأولى لم يستخدم طريقتى التحويل الكروماتى والانهارمونى ، اما الصوناتا الثالثة فقد استخدم فيها جميع طرق التحويل وكذلك الحركة الرابعة من الصوناتا الثانية •

ويوضح البحث طرق التحويل التى استخدمها « شوبيرت » وفق الترتيب التنازلى كالآتى : الدياتونى ، التطعيم ، الانهارمونى ، الكروماتى علاقة الثالثة •

طرق التحويل عند « برامز » :

لم يتطرق « برامز » الى طريقة التحويل بعلاقة الثالثة فى أى من صوناتاته عينة البحث بينما استغل باقى طرق التحويل ولكن ليس فى كل صوناتاته ، ففى الصوناتا الأولى لم يستخدم طريقة التحويل الكروماتى وفى الصوناتا الثانية الحركة الأولى لم يستخدم طريقتى التحويل الكروماتى والانهارمونى ، وفى الصوناتا الثالثة لم يستخدم طريقة التحويل الكروماتى أما الصوناتا الثانية الحركة الرابعة منها فقد استخدم فيها جميع الطرق التى استغلها « برامز » فى التحويل •

ويوضح البحث طرق التحويل التى استغلها « برامز » وفق

الترتيب التنازلى كالآتى : الدياتونى ، التطعيم ، الانهارمونى ، الكروماتى .

سلالم التحويل عند « شوبيرت » :

يتضح من تحليل عينة البحث ان « شوبيرت » حول الى ٣١ سلما ويغلب على التحويل الانتقال الى السلالم البعيدة فقد حول اليها ٢٠ مرة وحول الى السلالم القريبة والمجاورة ١١ مرة وبذا تكون نسبة التحويل للسلالم الى السلالم المجاورة والقريبة ٥ : ٣ .

سلالم التحويل عند « برامز » :

يتضح من تحليل عينة البحث ان « برامز » حول الى ٢٥ سلما وانه حول الى السلالم البعيدة ١٠ مرات والى السلالم المجاورة والقريبة ١٥ مرة وبذا تكون نسبة التحويل للسلالم البعيدة الى السلالم المجاورة والقريبة ٢ : ٣ .

طرق التحويل عند « شوبيرت » و « برامز » :

يتضح من الجدول السابق ان مجموع مرات التحويل عند « شوبيرت » فى صوناتا عينة البحث ٣٧ مرة وعند « برامز » ٣١ مرة . واستغلال كل منهما لكل طريقة كالآتى :

التحويل الدياتونى : استغله « برامز » أكثر من « شوبيرت » .

التحويل بالتطعيم : استغله « برامز » أكثر من « شوبيرت » .

التحويل الكروماتى : استغله « شوبيرت » أكثر من « برامز » .

التحويل بعلاقة الثالثة : استغله « شوبيرت » بينما لم يتطرق « برامز » لهذه الطريقة فى التحويل .

التحويل الانهارمونى : استغله كل منهما بشكل متقارب تقريبا .

سلالم التحويل عند « شوبيرت » و « برامز » :

كان عدد سلالم التحويل عند « شوبيرت » أكثر من عددها عند « برامز » ، كما حول « شوبيرت » الى السلالم البعيدة أكثر من « برامز »

ويخلص البحث الى أنه برغم تأثر كل من «شوبيرت» و «برامز» باسلوب « بيتهوفن » فى التأليف ، ورغم أن « شوبيرت » يمتاز بغنائية ألحانه بينما يمتاز « برامز » بكثافة هارمونياته ، الا أن « شـوبيرت » يكثر من استخدام طريقة التحويل الكروماتى واستخدام التحويل بعلاقة الثالثة نظرا لأنه يغلب على تحويلاته الانتقال الى السلالم البعيدة ، بينما يكثر « برامز » من استخدام طريقة التحويل الدياتونى والتحويل بالتطعيم لأنه يغلب على تحويلاته الانتقـال الى السـلالم القريبـة والمجـاورة .

مصـادر البحث :

العربيـة :

١ ــ ابتسام محمد نصر العادلى : دراسة موازنة لأسلوب عزف صوناتا البيانو عند كل من بيتهوفن وشـوبيرت . رسـالة دكتوراه « غير منشورة » القاهرة كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان ١٩٨٣ م

٢ ــ ديفى . س . ث . التأليف الموسيقى . ترجمة سـميحة الخولى القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦٥ م .

٣ ــ سهير ابراهيم شرقاوى : صوناتا البيانو من هايدن الى برامز . « رسالة ماجستير غير منشورة » القاهرة كلية التربية الموسيقية. جامعة حلوان ١٩٧٥ م .

الأجنبيـة :

4 — Brahms, Johannes. Sonata, Nrs 1501, 2, 5. Augener's Edition.

5 — Kitson, C.H. The Evolution of Harmony. 2nd. Edition. Oxford University Press, London. 1962.

6 — Schubert, Fran Z. Peter. Sonaten Band 1, II. Edition Peters Nr. 438 a,b. Liepzig.

SUMMARY OF RESEARCH

Comparative Study of Modulation in the Development Section of the Sonata From of the Piano Sonata of Schubert and Brahms.

This reasearch consists of a comparative study and analysis of the Modulation process in the Development section of the Sonata from in selected piano sonatas of Franz Peter Schubert and Johannes Brahms.

This study defines modulation in music composition and the various methods of using it. She also analysed the Sonata form in selected piano sonatas of Schubert and Brahms, particularly as related to the Development section.

The instruments of this research consists of the choice of three piano sonatas by Schubert and three by Brahms. This choice was based on :

1. A sonata composed by each of these composers when they attained the same age.
2. A sonata by each composer containing four movements, of which the first and fourth movements are constructed in the Sonata forms.
3. The last sonata to be composed by each one.

The study analyses the methods of using the modulation, comparing the treatment by each composer and the keys used by each one.

The results of the analysis show the following :

1. As to the process of modulation :
   a. Modulation through diatonic alteration : Brahms used it more than Schubert.
   b. Chromatic Modulation Schubert used it more than Brahms.
   c. Modulation through the Mediant : Schubert used, but there is not evidence of it in the sonatas of Brahms.
   d. Enharmonic Modulation : Both Schubert and Brahms used in approximately the same degree.
2. As to the kinds of keys in modulation :
   a. Schubert modulated to distant keys rather than to neighboring keys and the relatives. So that he used chromatic and Mediant modulation more.
   b. Brahms modulated to neighboring and relative kets in preference to the distant keys. so that he used diotonic and alteration modulation more.

ملخص البحث

يقوم هذا البحث على دراسة تحليلية مقارنة لاستخدام كل من المؤلفين الموسيقيين « فرانز شوبيرت » و « يوهانس برامز » لطرق التحويل بقسم انتفاعل فى قالب صوناتا البيانو عند كل منهما •

وقد تعرضت الدراسة لتعريف التحويل والطرق المختلفة المستخدمة فيه • وتتكون عينة البحث من ثلاث صوناتات بيانو لشوبيرت مقابل الثلاث صوناتات بيانو التى ألفها برامز • وكان الاختيار للصوناتا الأولى على أساس السن الواحدة التى ألفت فيها ، والصوناتا الثانية لأنها تتكون من أربع حركات الأولى والرابعة فيهما فى قالب صوناتا ، أما الصوناتا الثالثة فهى آخر صوناتا ألفها كل منهما للبيانو •

ثم عرضت الدراسة التحليلية مقارنة لاستخدام كل منهما لطرق التحويل ولنوعية السلالم المحول اليها • ومن نتائجها بالنسبة لطرق التحويل ما يأتى :

ـ التحويل الدياتونى : استغله « برامز » أكثر من استغلال « شوبيرت » له •

ـ التحويل بالتطعيم : استغله برامز أكثر من شوبيرت •

ـ التحويل الكروماتى : استغله شوبيرت أكثر من برامز •

ـ التحويل بعلاقة الثالثة : استخدم شوبيرت هذه الطريقة بينما لم يتطرق اليها برامز فى أى من صوناتاته عينة البحث •

ـ التحويل الانهارمونى : استغل كل من شوبيرت وبرامز هذه الطريقة بشكل متقارب •

وبالنسبة لنوعية سلالم التحويل فقد حول « شوبيرت » الى السلالم البعيدة أكثر من السلالم القريبة والمجاورة ولذلك فهو يكثر من استخدام طريقة التحويل الكروماتى واستخدام التحويل بعلاقة الثالثة. أما « برامز » فقد حول الى السلالم القريبة والمجاورة أكثر من السلالم البعيدة ولذلك يكثر من استخدام طريقة التحويل الدياتونى والتحويل بالتطعيم •